Estudos Linguísticos da/na Fronteira Sul

Cláudia Andrea Rost Snichelotto
Mary Neiva Surdi da Luz
Organizadoras

UFFS
EDITORA

Estudos Linguísticos da/na Fronteira Sul

Cláudia Andrea Rost Snichelotto
Mary Neiva Surdi da Luz
Organizadoras

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Ester Mírian Scarpa

"Equilibrado" foi o adjetivo que me veio à mente para descrever este livro, quando li a coletânea que ora se apresenta, como produto parcial desses últimos anos de atividades e pesquisas desenvolvidas no interior do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Harmoniosamente estruturados, os textos aqui apresentados são representativos das linhas de pesquisa eleitas para comporem o Programa. Sem se fixar em saberes estabelecidos, nem em repetições de temas e tópicos, este volume mostra que, em relativamente pouco tempo, o Programa encontrou seus nichos e consolidou sua identidade e produção.

Podem-se agrupar genericamente três partes temáticas que dividem a coletânea. Os três trabalhos da primeira parte tratam, respectivamente, de reflexões sobre o conceito de complexidade linguística, da intersecção entre Linguística e Literatura, através da metáfora do literário e do grande empreendimento de organizar o inédito Atlas Linguístico das línguas em contato nesta parte da fronteira sul. A segunda dedica-se a abordagens que pendem para a perspectiva formal da gramática. A terceira, a posturas discursivas.

Comecemos pela noção espinhosa de complexidade linguística, às vezes tão naturalizada, mas que tem assombrado várias facetas disciplinares ou não do estudo da linguagem. Tem sido tematizada nos critérios de tratamento de dados em áreas que vão desde a Morfossintaxe, a Semântica, a Sociolinguística, a Fonologia, passando pela Psicolinguística, Aquisição da Linguagem, indo até o estudo de patologias diversas de linguagem. Muitas vezes está na base de análises sobre a emergência de conhecimentos e capacidades linguísticas, como quando é usada como critério de aquisição de primeira e segunda língua, ou de métodos e teorias de ensino e elaboração de currículos. Renato Basso e Ednei de Souza

Leal aceitam esse desafio com o texto "Complexidade linguística: o que é e como medir?". Nele afirmam que uma ideia de complexidade baseada na morfologia, como se aceitava correntemente no século XIX, tem alcance preconceituoso e é pré-teórico. Os autores são otimistas, porém, apontando que essa é uma visão superada, pelo menos na academia. Sua visão oposta, de que "todas as línguas são iguais em complexidade", oferece, por outro lado, uma complicação: como definir e como medir tal complexidade? Traçam, então, um percurso histórico das visões comumente assumidas de complexidade linguística, desde trabalhos do século XIX até os mais recentes, passando por teorias e abordagem que justifiquem os respectivos pontos de vista. Mostram, por exemplo, a contribuição da Sociolinguística, com a hipótese de diferentes graus de complexidade entre as línguas do mundo, visão esta mais aceita hoje em dia exatamente por exibir uma "heurística positiva". Não que o assunto se esgote aí. As definições e critérios de medida de complexidade ainda são uma questão em aberto, sobretudo se se consideram a tensão entre complexidade da gramática e a complexidade de processamento, e as filiações teóricas e metodológicas que delineiam definições e medidas. Os autores mostram, aliás, que se pode medir a complexidade sob três pontos de vista: o da estrutura, o do uso e o da aquisição.

Na bem-vinda intersecção entre Linguística e Literatura, vem o texto de Valdir Prigol, "Metáforas do literário". Tem a ver com o modo metafórico de ler, com a aproximação entre a crítica, a teoria e a história. Cita metáforas criadas por Piglia, que invocam, na expressão "memória alheia", a singularidade de sua relação com a experiência estética, e mostram como as metáforas são necessária interface entre o texto e o social, entre o texto e o histórico. São, finalmente, emblemáticas na relação entre o texto e seus olhares e leituras, os da crítica, os da história e os da teoria.

Marcelo Jacó Krug e Cristiane Horst ocupam o espaço da Sociolinguística, porém reunindo, num mesmo modelo, as categorias sociolinguísticas e o espaço pluridimensional de análise geolinguística. Apresentam, no texto o "Atlas das Línguas em Contato na Fronteira", seu projeto pioneiro e adiantam resultados da pesquisa. Trata-se de uma grande base de dados das línguas em contato na fronteira de três estados do Sul do Brasil e as fronteiras com a Argentina e o Paraguai, em que já foram localizadas 12 minorias linguísticas, cujos falantes entram em contato cotidiano com as línguas majoritárias (português e espanhol). A metodologia de coleta de dados é inovadora, baseada numa perspectiva sociogeolinguística

pluridimensional. É desnecessário apontar o pioneirismo e o caráter inovador deste projeto no quadro da pesquisa sociolinguística e dialetológica brasileiras, além do fato de que abre grandes possibilidades de pesquisa futura.

Uma segunda vertente teórica geral do livro é a abordagem da gramática formal, em que se afirma a representação mental do conhecimento linguístico. Nesta vertente estão inseridos dois textos.

Como estudar o português de séculos atrás? Como fazer aflorar sons e sentidos da fala – ou de modos de dizer – mais próximos possíveis da língua cotidiana dos tempos que já passaram? Como extrair padrões de pistas prosódicas em textos escritos semiespontâneos confiáveis, que não sejam apenas os de literatura estabelecida que chegaram até nós, para se estudarem os fatos históricos da interface fonologia-morfologia-sintaxe? Esse tipo de questão iniciou-se no Brasil, com a tese pioneira de Gladis Massini-Cagliari, Cantigas de amigo: do ritmo poético ao linguístico – um estudo do percurso histórico da acentuação em Português, defendida na UNICAMP em 1995. É um desafio que se estende hoje em dia para a constituição de corpora de textos que forneçam instâncias para o estudo da história do português brasileiro. O desafio hoje em dia abrange o estabelecimento de ferramentas computacionais como constituição de metodologia de arquivação, codificação e análise e é enfrentado por Aline Peixoto Gravina, em seu texto "Linguística de Corpus: a importância do uso de ferramentas computacionais na construção de corpora linguísticos diacrônicos". Novamente aqui se deve salientar o caráter inovador das pesquisas linguísticas da UFFS.

Uma terceira parte deste livro tem a ver com a Análise do Discurso, normalmente chamada "de linha francesa". Essa teoria segue os princípios gerais dos movimentos pós-estruturalistas que começaram a se firmar por volta dos anos 50, 60 do século passado, inspirados na leitura da tradição saussureana e da Fonologia de Praga, estendida às Ciências Sociais, à experiência estética, à análise literária e, posteriormente, à Psicanálise e à Análise do Discurso. Tais princípios, em linhas gerais, afirmam a não existência de conhecimento a priori; a ilusão de "conhecimento" é o rastreamento de diferentes discursos ou práticas e é efeito e não determinante deles. A teoria prescinde da noção de representação mental e posiciona-se contra a ideia de sujeito psicológico, cognitivo, único e são a favor da heterogeneidade de vozes, discursos e práticas que resultam de várias posições do sujeito. Recusa divisões positivistas, conceitos a priori (sejam eles psicológicos, sociológicos, culturais, históricos). A consequência é que se depara com a

incompletude do sujeito, do ser e do conceito e suporia a necessidade de outras práticas para preencher o espaço vazio deixado por essa incompletude, através da intertextualidade (dependência ao "já dito"). Enunciados dispersos encontrariam unidade em formações discursivas eminentemente ideológicas, que fazem dos indivíduos sujeitos históricos. A Análise do Discurso francesa é inserida no campo das Ciências Sociais na França, sobretudo pelos trabalhos de Althusser, Pêcheux e Foucault, que articularam interpretações inspiradas no materialismo histórico e de formações ideológicas aos princípios pós-estruturalistas de base, nos anos 60 e 70 do século passado. Tal teoria foi introduzida e difundida no Brasil, desta feita hospedada na grande área da Linguística, pelo trabalho de Eni Orlandi, nos anos 70 e 80 do século XX. No nosso país teve grande aceitação e espaço acadêmico, que perduram até hoje, embora sua influência tenha diminuído no seu país de origem.

Na análise do funcionamento discursivo das nomeações e das ementas de oito componentes curriculares de Língua Portuguesa que constituem o ementário do Curso de Graduação em Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul, o texto "Os saberes sobre a língua na formação inicial de professores de Língua Portuguesa", Fabiane Aparecida Pereira e Mary Neiva Surdi da Luz investigam a articulação entre os conceitos de língua-estrutura e língua-acontecimento, neste relevante trabalho sobre o discurso documental-institucional. Ao indagar os saberes sobre a língua que circulam na formação de professores de Língua Portuguesa, lançam mão de conceitos baseados na Análise do Discurso, chamado apropriadamente de "linha franco-brasileira", influenciada por Pêcheux e implementada pelas análises de Eni Orlandi.

E que não nos deixemos enganar pelo discurso do "novo"! Com uma análise meticulosa dos documentos, Irene Cristina Kohler e Ângela Derlise Stübe abordam Foucault e seu conceito de exterioridade, vendo o sujeito-aluno como um sujeito histórico, contestando assim o sujeito-aluno cartesiano (cognoscente), salientando as formações discursivas/ideológicas no embricamento entre saber e poder no texto "Educação integral: discurso do novo na constituição do sujeito-aluno". Mostram as autoras como os discursos, os pequenos acontecimentos e as pequenas rupturas possibilitam a emergência sobre o discurso do "novo" nos documentos que norteiam algumas escolas de educação básica em tempo integral. As marcas linguísticas no funcionamento discursivo do "novo" revelam que, ao manipular expressões linguísticas, o imaginário constituído em torno dessas

escolas origina-se na formação discursiva neoliberal e mercadológica, o que não é necessariamente o "novo".

As formações ideológicas em jogo na intervenção midiática do chamado "escândalo do mensalão" estão igualmente presentes no texto de Eric Duarte Ferreira, "Discurso, mídia e política: inquirição e exame no contexto do escândalo político do mensalão, na era Lula". São elas instanciadas por duas entrevistas do presidente Lula concedidas ao canal dominante de televisão em 2005 e 2006, respectivamente, e as colocações de Foucault sobre as práticas de inquérito e o exame. Colocam-se em destaque as relações discursivas desiguais de poder, às avessas, entre a mídia, que "sabe a verdade" (esta última pressuposta de antemão) e o inquirido, "que esconde a verdade", que ocupa, segundo o autor, o "lugar do sujeito do erro que precisa ser confessado".

O equilíbrio entre abordagens se faz ver nesta coleção de textos instigantes, inventivos, sérios e originais. Esses textos atestam a qualidade, o amadurecimento e a consolidação da pesquisa em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Boa leitura!

APRESENTAÇÃO

Cláudia Andrea Rost Snichelotto
Mary Neiva Surdi da Luz

Este livro visa a promover a divulgação de resultados de pesquisa produzidas por docentes, pesquisadores convidados e egressos do Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

O PPGEL, em nível de Mestrado Acadêmico, iniciou suas atividades letivas no segundo semestre de 2012 e é o único programa de pós-graduação *stricto sensu* na área de Linguística e Literatura da Capes no interior do estado de Santa Catarina. Na mesorregião, há apenas mais um programa de pós-graduação *stricto sensu* nessa área, na Universidade de Passo Fundo. Por essas razões, o Programa da UFFS procura, em suas atividades de pesquisa, ocupar-se da complexa realidade linguística do interior do estado de Santa Catarina e da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, pelo exame das línguas, dos contatos entre línguas e dos discursos.

O Programa organiza-se em uma única área de concentração – Linguística, que abriga três linhas de pesquisa. Essas linhas tratam dos discursos manifestos em diversas práticas discursivas, da variação e mudança linguística e de questões de bilinguismo e línguas em contato, e da representação e das relações entre língua e cognição.

Os textos que compõem este livro vinculam-se às três linhas de pesquisa do PPGEL. Alguns são recortes de trabalhos já defendidos e outros são resultados de pesquisas realizadas ou em desenvolvimento pelos seus docentes, pelos pesquisadores convidados e por seus egressos. Assim, de modo geral, todos os

textos dão chance ao leitor de conhecer a história do tempo presente da produção do conhecimento científico do PPGEL.

Da linha "Práticas discursivas e subjetividades", são os textos de Eric Duarte Ferreira, de Fabiane Aparecida Pereira e Mary Neiva Surdi da Luz, de Irene Cristina Kohler e Angela Derlise Stübe e de Valdir Prigol.

Em "Discurso, mídia e política: inquirição e exame no contexto do escândalo político do *mensalão* na era Lula", Eric Duarte Ferreira analisa, sob a perspectiva discursiva, fragmentos de duas entrevistas midiáticas que se delinearam em torno da suspeita de envolvimento do presidente Lula no escândalo do mensalão. Observando aquilo que se apresenta como evidente nos discursos que interrogam Lula – a desconfiança a respeito do suposto envolvimento do presidente petista em ações corruptas –, focaliza o modo com o qual a enunciação inquiridora interpela o político a se constituir sujeito governante, mediante a exigência de sobreposição entre a verdade de seus enunciados e a verdade dele mesmo.

Em "Os saberes sobre a língua na formação inicial de professores de língua portuguesa", Fabiane Aparecida Pereira e Mary Neiva Surdi da Luz analisam como e quais saberes sobre a língua são mobilizados e relacionados na constituição dos ementários de um Curso de Letras voltado à formação de professores de Língua Portuguesa. O estudo foi realizado com base na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso (AD) de linha franco-brasileira em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL). O gesto analítico das pesquisadoras foi constituído a partir da leitura das ementas dos componentes curriculares referentes ao domínio da Língua Portuguesa do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul. A partir disso, o *corpus* discursivo-documental da pesquisa foi composto por recortes discursivos (RDs) constituídos por sequências discursivas (SDs) destacadas dos ementários que emergem o discurso sobre o lugar dos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento na constituição do curso. Por meio da análise de regularidades de marcas linguístico-discursivas, constataram que os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento circulam e complementam-se nos ementários do curso, além de se relacionarem, pela memória institucional e discursiva, com saberes, discursos e vertentes de ensino da língua portuguesa postos em circulação em outras épocas e lugares.

Em "Educação integral: discurso do novo na constituição do sujeito-aluno", Irene Cristina Kohler e Angela Derlise Stübe investigam a regularidade do discurso do novo em um documento norteador, direcionado às escolas de educação básica em tempo integral do estado de Santa Catarina. Esse discurso inscreve e descreve imagens de sujeito-aluno ideal pretendido por esse espaço pedagógico. Filiadas à teoria discursiva formulada por Foucault (1969 [2013], 1970[2010], 1979 [2011], 1975 [1996]), sendo que uma das grandes contribuições desse autor se refere à ordem do discurso e a sua arqueologia. Dessa forma, formulam a hipótese de que o documento, ao apresentar o discurso de uma nova Proposta Curricular, produz o imaginário do sujeito-aluno logocêntrico, centrado, que busca a perfeição e a completude, de acordo com a vontade de verdade do contexto histórico.

Em "Metáforas do literário", Valdir Prigol discute a metaforização do literário produzida por Ricardo Piglia, em "O último conto de Borges" (2004), ao propor uma leitura de "A memória de Shakespeare. O autor toma esse gesto de Piglia, a metaforização do literário, para pensar como os estudos literários, desde Aristóteles, ao produzirem uma definição da literatura, o fazem acionando um campo por outro. Como o literário não permite uma única definição, a metáfora é um modo de produção do conhecimento dos estudos literários.

Da linha "Diversidade e mudança linguística" é o texto de Marcelo Jacó Krug e Cristiane Horst. Em "Atlas das Línguas em Contato na Fronteira", os autores descrevem os rumos e as perspectivas da pesquisa realizada nos últimos cinco anos na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Ainda no primeiro ano de existência da UFFS, foi criado o projeto de pesquisa guarda-chuva, o "Atlas das Línguas em Contato na Fronteira", doravante (ALCF), que pudesse abarcar pesquisas, que se propunham a estudar línguas alóctones e/ou autóctones em contato na região de fronteira do Brasil com a Argentina e com o Paraguai. Esse projeto de pesquisa insere-se no âmbito dos estudos de macroanálise da variação linguística em situações de contato multilíngue, assim como a relação e as influências dessas situações com fatores extralinguísticos diversos.

Da linha "Língua e cognição: representação e processamento da linguagem" derivam os textos de Miguel Basso e Ednei de Souza Leal e de Aline Peixoto Gravina.

Em "Complexidade Linguística: o que é e como medir?" Miguel Basso e Ednei de Souza Leal refletem acerca do truísmo atual de que as línguas são igualmente complexas, o que nos permite ter visão menos preconceituosa das línguas do mundo e, principalmente, de seus falantes. Porém, os autores alertam para o

fato de que ainda não possuímos uma conceituação precisa sobre complexidade linguística que nos permita ancorar o truísmo de que as línguas são igualmente complexas em bases empírica e cientificamente aceitáveis. Para isso, Basso e Leal investigam um pouco sobre a complexidade linguística, sua história, seus desdobramentos e as estratégias para medi-la.

Em "Linguística de corpus: a importância do uso de ferramentas computacionais na construção de corpora linguísticos diacrônicos", Aline Peixoto Gravina mostra como o uso de ferramentas computacionais, tanto para a elaboração de *corpora* linguísticos diacrônicos, quanto para a realização de buscas linguísticas, tem sido de relevante praticidade para a área de Linguística Histórica. Diante das grandes vantagens oferecidas pela tecnologia, o texto apresenta uma sugestão de procedimento metodológico para realizar transcrições linguísticas, anotações morfológicas e anotações sintáticas de textos históricos, a partir de programas disponíveis na *Web* e, assim, constituir um *corpus* linguístico para realizar buscas automáticas.

Desejamos que os leitores conheçam o estado da arte das investigações linguísticas de nossa região e que este livro *Estudos Linguísticos da/na Fronteira Sul* sirva para impulsionar, ainda mais, a reflexão e a circulação do conhecimento científico do território brasileiro.

DISCURSO, MÍDIA E POLÍTICA: INQUIRIÇÃO E EXAME NO CONTEXTO DO ESCÂNDALO POLÍTICO DO *MENSALÃO* NA ERA LULA

Eric Duarte Ferreira

> [...] como pensador comprometido com uma atualidade política, [...] Foucault que encontra em Sócrates um irmão longínquo, convicto, como ele, de que há algo de mais essencial que qualquer verdade: a exigência da verdade. (GROS, 2004).

Como processo discursivo e como fenômeno midiático, o escândalo na política evidencia uma problematização do sujeito político que passa necessariamente pela construção de séries de discursos que demandam dessa figura certo tipo de relação não apenas com a verdade, mas com a verdade dele mesmo. A questão de se saber não o que pretende fazer determinado candidato e sim quem ele é ao falar de si é uma das marcas das mudanças nas relações entre o público e o privado na política. A verdade de si do sujeito político midiático entra em questão, produzindo um efeito de retorno sobre a imagem pública desse sujeito. Essa "personalização" do sujeito político, na visão de Courtine (2006), engendra-se no interior de um complexo processo de *dessacralização* e de *psicologização* do político na esfera pública das democracias atuais. O espetáculo do eu domina a esfera pública e o sujeito político é interpelado a constituir-se sob o império da publicização, como candidato e na condição de nosso maior interesse, a de mandatário, ao ser eleito.

O desenvolvimento dos meios eletrônicos de comunicação intensificou a aspiração pela transparência dos mecanismos governamentais, mas esse desejo surgiu antes das primeiras experiências de condutividade elétrica. Durante o Iluminismo (século XVIII), práticas ocultas de governar, bem como opacidade em relação à figura do governante, passam a ter dificuldades para encontrar lugar, quando há uma profunda mutação na economia do visível no discurso político e entra em cena a visibilidade social das artes de governar, seguida da visibilidade do sujeito governante.

Ao se debruçar sobre o tema dos *arcana imperii*, os mistérios ou segredos de Estado, Senellart (2006) argumenta que com as Luzes emerge a vontade de perceptibilidade dos mecanismos governamentais, em oposição ao absolutismo opaco, maquiavelista e estatal identificado naquele século sob o nome de *razão de Estado*. O amplo estudo de Senellart, na obra "As artes de governar", trata exatamente dessa profunda mutação na economia do visível, em que a publicidade se opõe à invisibilidade do poder. A visibilidade social, adverte Senellart (2006), passa a funcionar como princípio de limitação das práticas de governo, mas também como princípio de uma tecnologia governamental racional – maneira de maximizar a eficácia do poder ao menor custo. Assim, uma das funções da publicidade é servir para governar: "daí, no seio do pensamento político liberal, uma nova economia da liberdade, definida não mais como limite do governo, mas como elemento de seu jogo" (SENELLART, 2006, p. 304).

Nas democracias ocidentais, em que se percebe um papel estrutural da mídia no jogo político, a imagem do sujeito governante está imbricada à visibilidade social do poder. Entendemos que o escândalo político, a princípio, situa-se no eixo das limitações das práticas de governo, exatamente porque problematiza a figura do governante e pode colocar em xeque sua continuidade no poder. No início do escândalo, é comum haver o ato de revelação da transgressão de normas ou de códigos morais, porém, o que de fato constitui o escândalo político midiatizado é a instauração de processos de afirmações e contra-afirmações (THOMPSON, 2002).

Temos nos interessado pelos processos discursivos que compuseram o que ficou conhecido na grande mídia como escândalo do *mensalão* petista, especialmente durante os anos de 2005 e de 2006, correspondentes à segunda metade do

primeiro mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (doravante presidente Lula). Nesse período, o Supremo Tribunal Federal ainda não havia recebido da Procuradoria-Geral da República a denúncia que culminou na Ação Penal 470 (o processo jurídico do *mensalão*), o que só foi acontecer em 2007. Nesse contexto, ressaltamos que este texto é um recorte de nossa pesquisa de doutoramento, cujo foco se direcionou para o auge desse escândalo[1], com o intuito de descrever a emergência de regularidades discursivas que reelaboraram um *ethos* de singularidade ética para o próprio sujeito político, na condição de presidente da república, em resposta à demanda pela verdade dele mesmo (FERREIRA, 2011).

Neste recorte, objetivamos analisar, sob a perspectiva discursiva, fragmentos de duas entrevistas midiáticas que se delinearam em torno da suspeita de envolvimento do presidente Lula no escândalo do *mensalão*. As entrevistas foram exibidas pelo programa Fantástico, da rede de televisão comercial aberta de maior capilaridade difusora no país, a Rede Globo (Globo Comunicações e Participações S. A.), nos dias 17 de julho de 2005 e 1º de janeiro de 2006. Nesta análise, utilizaremos as transcrições oficiais das entrevistas, disponíveis no portal eletrônico da Secretaria de Imprensa da Presidência da República[2].

Observando aquilo que se apresenta como evidente nos discursos que interrogam Lula – a desconfiança a respeito do suposto envolvimento do presidente petista em ações corruptas –, será possível focalizar o modo com o qual a enunciação inquiridora interpela o político a se constituir sujeito governante, mediante a exigência de sobreposição entre a verdade de seus enunciados e a verdade dele mesmo. Colocada nesses termos, essa exigência que evoca o mandatário a fazer a experiência de si mesmo, na condição de sujeito político (midiatizado), opera que tipo de ética da verdade que implica a relação a si e aos outros?

---

1 Em sua obra "O escândalo político", Thompson discute certas regularidades que geralmente formariam uma estrutura sequencial do escândalo político midiático: uma fase pré-escândalo; outra do escândalo propriamente dita; o clímax; e, por último, a fase das consequências. Para o autor, na primeira fase há o ato de revelação da transgressão de normas morais ou códigos morais. Na segunda, instaura-se um processo de afirmações e contra-afirmações que de fato constitui o escândalo. A terceira fase seria o estágio em que o escândalo chega a um ponto crítico: esse momento "pode levar a uma confissão da culpa, uma renúncia, uma demissão e/ou à instauração de um processo criminal, mas pode também resultar no desaparecimento das acusações [...]" e na dissipação do escândalo (THOMPSON, 2002, p. 105).

2 A Secretaria de Imprensa da Presidência é responsável por, entre outras atividades, armazenar transcrições de entrevistas e de discursos do Presidente da República, além de disponibilizá-las para os cidadãos, por meio do portal eletrônico www2.planalto.gov.br/.

Acreditamos ser pertinente analisar as perguntas que o sujeito político presidente recebeu diretamente, cujo tema privilegia a suposta participação ou conivência desse governante no escândalo do *mensalão*. O específico objeto de análise será, portanto, as questões que os entrevistadores do presidente formularam, em duas entrevistas televisionadas, durante essa importante crise do primeiro governo Lula.

LULA SABIA OU NÃO SABIA DO MENSALÃO?

Escândalos envolvendo a compra de votos na Câmara dos Deputados ou no Senado não são novidade na história política recente do Brasil. No governo anterior ao de Lula, também houve denúncias de compra de votos, a exemplo da votação da Emenda Constitucional, em 1997. Durante o primeiro mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso, essa emenda autorizou o presidente, os governadores e os prefeitos a disputarem a reeleição. Na época, o jornal Folha de São Paulo publicou uma matéria revelando o conteúdo de uma gravação clandestina na qual os deputados acreanos Ronivon Santiago e João Maia, ambos do extinto PFL, confessaram ter recebido 200 mil reais para votar a favor da Emenda (FOLHA, 2010). Conforme as denúncias que foram feitas, o esquema era fechado diretamente com o então Ministro das Comunicações, Sérgio Motta, amigo e principal articulador político do presidente Fernando Henrique. Os governadores do Amazonas, Amazonino Mendes, e do Acre, Orleir Cameli, foram acusados de efetuarem os pagamentos (VEJA, 2010)[3].

Embora escândalos de compra de voto a favor do governo não sejam novidade, não seria exagero dizer que, desde o fim do processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor, em 1992, a grande imprensa não dedicava significativo espaço à cobertura de crise política[4], como o que dedicou ao

---

3 Na gravação, o deputado Ronivon Santiago revelou que os deputados acreanos Chicão Brígido, do PMDB, Osmir Lima e Zila Bezerra, do extinto PFL, também tinham vendido seus votos a favor da Emenda da Reeleição (VEJA, 2010).

4 Ao nos referirmos à crise do *mensalão*, não compreendemos a noção de crise como o desarranjo dos equilíbrios naturais de um determinado sistema, já que essa noção se liga à ideia equivocada de um sistema funcionando de maneira harmoniosa e autorregulada internamente. Para o trabalho que empreendemos, entendemos a crise como "uma situação de acúmulo de contradições ou conflitos no domínio do político" (POULANTZAS, 1976, 1977 *apud* MARTUSCELLI, 2005, p. 49-50).

escândalo do *mensalão* petista. A despeito da importância política da confirmação (ou não) do suborno de parlamentares no Congresso, a suposta participação de Lula (ou sua ciência) em atos ilícitos tornou-se uma das questões centrais do escândalo.

De fato, a figura do presidente Lula foi o grande foco das atenções durante o auge do escândalo, e sua biografia foi trazida à cena da problematização do sujeito político presidente. Miguel e Coutinho (2007) corroboraram isso, em pesquisa que mapeou como o *mensalão* apareceu nos editoriais dos três jornais de maior circulação e alcance nacionais: Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo e O Globo[5]. Para eles, esses periódicos apresentaram o presidente Lula, seu partido e seu governo como os principais responsáveis pela crise; apontaram também que a figura do presidente aparecia como a personalização da própria crise, a exemplo do que sugere o seguinte trecho do jornal O Estado de São Paulo: "Até terça-feira passada, o sinônimo da crise era Luiz Inácio Lula da Silva, cujas omissões tornaram-no o 'grande culpado' dos problemas de seu governo [...]" (OESP, 2005a). Somando-se a essa personalização, de acordo com os autores, estaria a atribuição de inexperiência para governar ou para compreender a realidade político-social do país[6].

Cabe dizer que a figura subjetiva do presidente Lula se tornou problemática, na época, também fora da região dos discursos midiáticos. Essa questão fez parte do plano enunciativo do discurso político, a partir do qual parlamentares falaram e se posicionaram em relação àqueles acontecimentos discursivizados pela mídia e também por textos oficiais, como os relatórios das CPIs. Na verdade, o discurso da mídia e o discurso político se entrecruzaram, dando fôlego não somente ao episódio midiático *escândalo do mensalão*, mas à própria problematização da figura do presidente Lula pela sociedade.

Nesse sentido, torna-se emblemática a entrevista concedida pelo presidente ao repórter Pedro Bial, que foi ao ar no dia primeiro de janeiro de 2006, dentro

---

5 Os autores analisaram os jornais publicados entre 1º de maio (mês em que eclodiu a crise) e 31 de dezembro de 2005, num total de 245 dias e 1083 editoriais.

6 O editorial do dia 20 de dezembro de 2005, do jornal O Estado de São Paulo, é um exemplo de atribuição ao presidente desta inexperiência para compreender a realidade: "Ao que se saiba, o presidente Lula não fez psicanálise nem antes nem depois de ascender ao Planalto. Tivesse feito, o terapeuta decerto teria oportunidades de sobra para levar o paciente a perceber a sua propensão para uma operação mental que não chega a ser propriamente rara, mas quando repetida em excesso sugere que a pessoa padece da neurose de escassez de autocrítica e de percepção enviesada da realidade que o cerca. A operação consiste em atribuir aos outros atos condenáveis de autoria própria. No caso de Lula, ou disso se trata ou é caso de má-fé política" (OESP, 2005b).

do programa Fantástico, da Rede Globo de Televisão, seis meses após o início do escândalo do *mensalão*[7]. Nos anúncios da entrevista, dias antes de sua exibição, os apresentadores do programa davam o tom da cena: "o repórter Pedro Bial perguntou ao presidente Lula tudo o que o Brasil quer saber" (FANTÁSTICO, 2008). Os temas da (suposta) frustração nacional em relação ao PT, que historicamente havia sustentado uma bandeira de moralidade na política, e da dúvida a respeito da ciência do presidente Lula das supostas mesadas pagas aos deputados, tornaram-se recorrentes na grande mídia da época. Nota-se que há nesse enunciado dos apresentadores do programa a evidência de que a nação queria saber da ciência do presidente a respeito da corrupção que envolvia seu governo e seu partido. E isso aparece mais explicitamente nos questionamentos que Pedro Bial dirige ao entrevistado, a começar pelo primeiro:

> (1) **Pedro Bial**: Quando soube que iria ter o privilégio de conversar com o senhor, saí conversando muito com o povão mesmo, em feira-livre, táxi, botequim. A sensação não é de acusação ao senhor, mas de estar muito intrigado. Como é que o Presidente não sabia? Essa pergunta continua sendo feita, Presidente. O senhor sabia ou não sabia? (BRASIL, 2008a, p. 9).

Além da tentativa de o repórter (imaginariamente) se colocar na posição de uma espécie de porta-voz do "povo", para se dirigir ao presidente da nação e escrutá-lo, ou de supostamente não falar por si próprio, assinalamos, primeiramente, a relação de tensão entre seus dizeres e a imagem de singularidade de Lula, imagem presente em nosso arquivo[8] de discursos políticos, desde a rede-

---

7 O ex-deputado Roberto Jefferson (PTB) afirmou, em entrevista para o jornal Folha de São Paulo, em 6 de junho de 2005, que Delúbio Soares, tesoureiro do Partido dos Trabalhadores (PT) na época, pagava mensalmente uma quantia de trinta mil reais a deputados do Congresso Nacional, para que eles votassem de acordo com os comandos do bloco governista. As declarações de Jefferson sobre essa suposta prática corrupta no Congresso, à qual ele se referiu usando o neologismo *mensalão*, foram o estopim desse escândalo. Denúncias de propina a deputados no Congresso Nacional, durante o início do primeiro governo Lula, já tinham aparecido anteriormente na mídia, a exemplo da edição de 22 de setembro de 2004 da revista Veja ("O escândalo da compra do PTB pelo PT") e da edição de 24 de setembro de 2004 do diário carioca Jornal do Brasil ("Miro denuncia propina no Congresso"/"Planalto paga mesada a deputados"). Entretanto, somente após as declarações de Roberto Jefferson que as denúncias se desdobraram e trouxeram consequências marcantes para o governo federal.

8 Trabalhamos com a concepção foucauldiana de *arquivo*: "[o arquivo] é o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que agrupem figuras distintas, se componham umas com as outras segundo regularidades específicas; [...] é o que, na própria raiz do enunciado-acontecimento e no corpo em que se dá, define, desde o início, o sistema de sua enunciabilidade [...] [o arquivo] **é o que define o modo de atualidade do enunciado-coisa**". (FOUCAULT, 2005b, p. 147, grifos nossos).

mocratização do país. Excetuando-se os sentidos pejorativos do termo "povão" utilizado pelo repórter, ele designa o estatuto de uma grande parcela daqueles que são os governados, incluindo os que elegeram Lula como presidente.

No pronunciamento do dia de sua posse, em 2003, Lula se refere a si mesmo como parte daqueles que o elegeram, como o "resultado não de uma eleição, mas de uma história", e complementa que aquele dia era o dia do "reencontro do Brasil consigo mesmo" (BRASIL, 2008b, p. 13-14). Se relacionássemos essa fala de Lula à primeira parte da pergunta de Pedro Bial e nosso intuito fosse frisar a (presumida) singularidade do presidente, poderíamos parafrasear assim a fala do repórter: *este Brasil, que havia se reencontrado consigo mesmo, agora está desconfiado*. Com essa paráfrase, queremos argumentar que, na fala do repórter, muito mais do que sobre o objeto de saber que está sendo requerido, o foco recai sobre a possibilidade de frustração daqueles que elegeram Lula, exatamente por não saberem mais quem é este sujeito. A figura subjetiva do presidente torna-se opaca durante aquele período de investigações sobre a corrupção no governo; essa figura é, pois, colocada em suspensão, em problematização.

O questionamento do repórter ("Como é que o Presidente não sabia?") mostra de modo emblemático uma primeira etapa do processo de problematização da figura do governante, processo em curso entre o período de junho de 2005 e, aproximadamente, outubro de 2006, quando ocorreram as eleições presidenciais. Cremos que a singularidade de Lula, com toda a sua trajetória política e pessoal, era o mote para que o eleitor focalizasse, em primeiro plano, durante o escândalo do *mensalão*, não apenas as ações desse governante, mas a questão de saber quem ele é ao falar de si, dirigindo-se à nação como sujeito ocupante do cargo de presidente da república.

Como emblema dessa problematização, a questão "Como é que o presidente não sabia?" contém a dúvida exatamente a respeito da afirmação de que o presidente não sabia do *mensalão*. O advérbio de modo (*como*) compõe também um movimento de problematização da singularidade de Lula, de como ele ascendeu ao posto de mandatário da nação. Dito de outro modo, "Como é que o presidente não sabia?" apela para as condições prévias de constituição da subjetividade de Lula, sem as quais ele não poderia ter sido eleito e empossado presidente.

Isso aparece também na referência do repórter à recusa do discurso da acusação, por parte de grande parcela dos governados, e na incorporação do discurso da desconfiança à sua fala. Ao reportar o que havia observado nas ruas, Pedro

Bial afirma que a sensação não era a de "acusação" a Lula, mas a de "estar muito intrigado". Ora, por um lado, a certeza do erro ou do desvio de Lula permitiria acusações explícitas contra ele, mas isso não se apresenta nesse discurso dessa forma; por outro, a incerteza a respeito de como o presidente não sabia do *mensalão* permite a presença de uma desconfiança que atravessa toda a cena da entrevista. Ou seja, a desconfiança advém do problema de se saber quem ele é de fato.

Uma questão imediata se impõe, então, dentro de nossa proposta de análise: associada à busca pela verdade do presidente, de quem ele é, de que modo a suspeita, a dúvida, opera na formulação das perguntas dos repórteres, nas duas entrevistas? Esse questionamento nos parece ser a especificação desta outra questão mais geral: como a problematização da figura do presidente, processo em curso desde o início do escândalo do *mensalão*, é trazida à cena sob a forma enunciativa dos questionamentos dos repórteres? A tentativa de responder a essas questões nos orientará no desenvolvimento das próximas análises do discurso dos entrevistadores de Lula.

PRÁTICAS DE INQUÉRITO E DE EXAME

Enquanto cenas inquiridoras, as duas entrevistas do programa Fantástico revelam uma maneira de investigar a verdade, em que o investigado é interpelado a esclarecê-la no contexto da desconfiança que o desfavorece. Nesse sentido, acreditamos que os estudos de Foucault sobre a genealogia dos modos de investigação da verdade no Ocidente, a nosso ver, podem ser pensados no sentido de ampliar a compreensão das filiações histórico-discursivas da pesquisa da verdade no discurso midiático.

Em "A verdade e as formas jurídicas", livro que reúne cinco conferências dadas por Foucault, no Brasil, nos idos de 1973, a história das práticas judiciárias[9] é abordada pelo autor com o objetivo de mostrar como elas são uma das formas pelas quais nossa sociedade definiu tipos de subjetividade, formas de saber e, consequentemente, relações entre o homem e a verdade. Essa história passa pelo "modo com o qual, na história do Ocidente, se concebeu e se definiu a maneira como os homens podiam ser julgados em função dos erros que haviam cometido,

9 Foucault (2005a, p. 11) define "práticas judiciárias": "maneira pela qual, entre os homens, se arbitram os danos e as responsabilidades".

a maneira como se impôs a determinados indivíduos a reparação de algumas de suas ações e a punição de outras" (FOUCAULT, 2005a, p. 11).

Segundo Foucault (2005a, p. 12), como pesquisa da verdade no interior da ordem jurídica, surgiu no meio da Idade Média a prática de *inquérito*, quando se desenvolveram complexas formas de inquirição para se obter respostas às questões: *quem fez o quê? Quando? Em que condições?* As técnicas de *inquérito* que o Ocidente elaborou, de acordo com o autor, passaram a ser utilizadas, então, não só no campo judiciário, mas no científico, no filosófico, no político. Contudo, Foucault aponta um primeiro nascimento do *inquérito*, situado no interior da sociedade helênica e que, consequentemente, é anterior àquele da Idade Média. Os embates e as contestações na Grécia Antiga resultaram no desenvolvimento desta forma de descoberta jurídica da verdade, que é o *inquérito*. Para o autor, a tragédia *Édipo Rei*, de Sófocles, é representativa e, em certa medida, instauradora desse tipo de relação entre poder e saber, entre poder político e conhecimento, de que nossa civilização ainda não está livre[10].

Na conhecida história de Édipo, trata-se da descoberta de uma verdade que coloca em questão a soberania do soberano, por meio do procedimento da pesquisa, da investigação da verdade. De acordo com Foucault (2005a), esse procedimento está alinhado às práticas judiciárias gregas da época. A resolução do litígio criminal nessa tragédia depende do testemunho de uma personagem, o pastor, homem escravo, sem importância, mas que tinha visto, no passado, a filiação de Édipo[11]. Seu testemunho baseado nessa lembrança é capaz de contestar e de abater o orgulho do rei ou a presunção do tirano.

---

10 Em "A verdade e as formas jurídicas", Foucault analisa *Édipo-Rei* de uma maneira inteiramente diferente da que se encontra, geralmente, no campo da psicanálise. Na segunda conferência, ele relembra o trabalho de Deleuze e Guattari, O *anti-Édipo*, publicado no ano anterior, em 1972, no qual os autores tentaram mostrar que o triângulo edipiano, pai-mãe-filho, não revela uma verdade atemporal, nem uma verdade profundamente histórica de nosso desejo, como o querem, com exceções, os psicanalistas. Indo nessa direção, mas com uma abordagem diferente da de Deleuze e Guattari, Foucault se interessa pela tragédia *sofocliana* porque, para ele, ela é fundamentalmente o primeiro testemunho das práticas judiciárias gregas, dentre as quais o inquérito está incluído. Nas palavras do autor: "Parece-me que há realmente um complexo de Édipo na nossa civilização. Mas ele não diz respeito ao nosso inconsciente e ao nosso desejo, nem às relações entre desejo e inconsciente. Se existe complexo de Édipo, ele se dá não ao nível individual, mas coletivo; não a propósito de desejo e inconsciente, mas de poder e de saber. É esta espécie de complexo [o inquérito] que eu gostaria de analisar" (FOUCAULT, 2005a, p. 31).

11 Como se sabe, ao final da tragédia, Édipo acaba interrogando o antigo escravo de Laio, o pastor, e descobre que este o havia recebido, quando criança, das mãos de sua mãe, Jocasta, para que ele fosse deixado para morrer. Ela havia entregado a criança por causa do oráculo de que o menino mataria seu pai. O servo não deixou a criança morrer e a entregou ao mensageiro, que por sua vez a deu a Políbio, quem a criou. Quando já era "um dos mais notáveis cidadãos em Corinto", Édipo ouviu de um bêbado que ele era um filho enjeitado. E à revelia de seus pais, Políbio e Mérope, vai a Delfos perguntar a Apolo sobre esse episódio. O deus lhe anuncia o terrível oráculo e lhe

Para Foucault (2005a, p. 54), o resumo da história do direito grego é dramatizada em Édipo Rei, pois essa tragédia apresenta a síntese da "história do processo através do qual o povo se apoderou do direito de julgar, do direito de dizer a verdade, de opor a verdade aos seus próprios senhores, de julgar aqueles que os governam". O direito de opor uma verdade "sem poder" a um poder "sem verdade" foi crucial no desenvolvimento de uma sequência de grandes transformações culturais características da sociedade helênica. Conforme o olhar *foucaultiano*, esse direito é uma das mais importantes conquistas atenienses. Houve, assim, na Grécia Antiga, uma série de lutas e de contestações que resultaram na elaboração de uma determinada forma de descoberta judiciária da verdade: o *inquérito*. Este constitui "a matriz, o modelo a partir do qual uma série de outros saberes – filosóficos, retóricos e empíricos – puderam se desenvolver e caracterizar o pensamento grego" (FOUCAULT, 2005a, p. 55).

Foucault observa que o método grego do *inquérito* havia estacionado e não chegou a possibilitar a fundação de um conhecimento racional com a capacidade de se desenvolver indefinidamente. Desde a queda do Império Romano, essa prática investigativa permanece apagada durante vários séculos, até ser retomada na Idade Média sob outras formas de consideráveis dimensões[12]. Entretanto, assinala Foucault, a forma de *inquérito* que ressurge nos séculos XII e XIII é distinta daquela cujo exemplo encontra-se na tragédia Édipo Rei, pois ela se torna um tipo de estabelecimento da verdade totalmente ligado à gerência. Curiosamente, o *inquérito* tem um duplo renascimento: um, de origem administrativa, ligada ao surgimento do Estado na época carolíngia; outra, de origem religiosa, eclesiástica, ligada à gestão dos bens da Igreja. Para Foucault (2005a, p. 73), "O inquérito na Europa Medieval é sobretudo, um processo de governo, uma técnica de administração, uma modalidade de gestão; em outras palavras, o inquérito é uma determinada maneira de o poder se exercer". O autor complementa,

---

diz, ainda, que ele se casaria com sua mãe. Com medo de que a sentença de Apolo se cumpra, Édipo se exila, sem saber que Políbio não era seu pai biológico. Já como rei de Tebas e esposo de Jocasta, ele descobre, por meio da pesquisa, dos interrogatórios que faz e do testemunho do pastor, que o homem que ele havia matado numa tríplice encruzilhada, antes se tornar rei, era seu pai biológico, o rei Laio. Édipo descobre também que sua esposa é, na verdade, sua mãe biológica. Assim, o oráculo de Apolo é cumprido com exatidão (SÓFOCLES, 1997).

12 Foucault relata que após a queda do Império Romano o inquérito dá lugar a outras práticas judiciárias, como a da *prova*. O direito feudal, segundo o autor, é essencialmente de tipo germânico, regulamentado pelo sistema da prova, uma "espécie de jogo de estrutura binária" que funcionava da seguinte forma: "O indivíduo aceita a prova ou renuncia a ela. Se renuncia, se não quer tentar a prova, perde o processo de antemão. Havendo a prova, vence ou fracassa". Essas provas podiam ser sociais (a importância social de um indivíduo), verbais (pronunciar fórmulas), mágico-religiosas (juramento), corporais (ordálios), duelísticas (lutas) etc. (FOUCAULT, 2005a, p. 58 et seq.).

advertindo que o *inquérito* deriva de certo tipo de relações de poder e é, precisamente, uma forma política, uma forma de gerir, de exercer o poder que, através da instituição judiciária, se consolidou como uma maneira, na cultura ocidental, de autentificar a verdade, de adquirir coisas que vão ser consideradas como verdadeiras e de transmiti-las.

Chegando ao século XIX, o autor afirma que no momento de formação da sociedade capitalista, os problemas jurídicos, judiciários e penais permitiram o aparecimento de formas de análise da verdade que ele denomina *exame*, e não mais *inquérito*. A origem do *exame* estaria relacionada à composição de certo número de controles políticos e sociais durante o período de formação daquela sociedade. Foucault está, assim, focalizando o controle social que era exercido de modo *disciplinar*, em contraposição às sociedades penais anteriores. Na sociedade disciplinar, prevalece o *panoptismo*[13], uma forma de poder ligada não mais ao *inquérito*, mas ao *exame*. Se no procedimento do *inquérito* se procurava saber o que havia ocorrido, por meio da (re)atualização de um acontecimento no passado, no procedimento do *exame* trata-se de alguém que se deve vigiar total e ininterruptamente.

Quem vigia é aquele que exerce um poder sobre determinados indivíduos, e enquanto vigia constrói a respeito deles um saber que visa não exatamente a determinar se algo se passou ou não, mas a estipular se um indivíduo se conduz ou não como se deve, de acordo ou não com a regra. Esse saber de vigilância, de *exame*, é organizado em torno da norma, do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer. Foucault (2005a, p. 88) aponta que essa é a base do poder, a forma de saber-poder que vai dar lugar às ciências humanas, como a Psiquiatria, a Psicologia, a Sociologia, a Psicanálise.

No entendimento de Foucault, o *inquérito* e o *exame* possuem um papel primordial na história das práticas judiciárias, pois são tomados como lugares de origem de modelos de verdade que ainda se impõem em nossa sociedade e adquirem valor no domínio da política, do comportamento quotidiano e da

---

13 Em suas conferências no Brasil, Foucault esboça uma prévia de assuntos que seriam tratados com maior profundidade, mais tarde, na obra "Vigiar e Punir", publicada em 1975. Um deles é o *panoptismo*, noção derivada do funcionamento do *Panopticon*, forma arquitetônica elaborada no final do século XVIII pelo jurista inglês Jeremy Bentham, para ser usada na construção de diversas instituições (prisões, escolas, hospitais, casas de correção, fábricas etc.), pois permitia uma vigilância constante e total. Em nosso trabalho, não adentraremos na complexidade das considerações de Foucault a respeito dos desdobramentos do panoptismo enquanto ilustração de mecanismos disciplinares que atravessam toda a sociedade, e nos quais o poder é exercido capilarmente, sendo, portanto, descentralizado ou desunificado.

ciência. No campo da política, por exemplo, podemos pensar as CPMIs – a do Mensalão, a dos Correios etc. – como práticas de *inquérito* e de *exame*, na medida em que, sob a égide do controle da conduta, utilizam procedimentos de investigação da verdade a respeito de denúncias de corrupção e coletam depoimentos (testemunhos).

Com a genealogia das práticas judiciárias, Foucault aponta caminhos para se pensar como instituições não judiciárias, a exemplo da grande mídia, atualizam de maneira particular características de *inquérito* e de *exame* próprias da sociedade moderna, capitalista, que adota a democracia como regime de governo e possui (relativa) liberdade de imprensa.

O INQUÉRITO E A IDENTIFICAÇÃO DO ERRO, O EXAME E O LUGAR DE RÉU

No início da entrevista conduzida por Pedro Bial, os questionamentos dirigidos ao entrevistado estabelecem referências explícitas às condições prévias da constituição de Lula como sujeito político governante:

> (2) **Pedro Bial**: Presidente, antes e depois da sua eleição, o senhor repetiu várias vezes, com pertinência, que muitos poderiam errar no seu lugar, mas, que **com a sua biografia e com os preconceitos que enfrentava, o senhor não poderia errar**. Agora, diante de tantos escândalos que o seu governo vem enfrentando, poderia me responder **onde é que o senhor errou?**
>
> **Presidente:** [...] Pedro, é muito difícil você dizer onde errou. Você pode ter errado muitas vezes e pode ter acertado outras vezes. [...] ao governar um país do tamanho do Brasil, com a máquina poderosa que tem, você pode cometer um ou outro erro. [...]
>
> (3) **Pedro Bial**: O senhor me permite enumerar alguns dados que escandalizaram o país? **O PT era meio tido como o partido que monopolizava a ética na política brasileira. E isso, em 2005, foi por terra.** O deputado José Genoíno, presidente do partido, disse que não tomou empréstimo. Mas tomou e caiu. Sílvio Pereira, secretário-geral, caiu. O ex-ministro-chefe da Casa Civil, José Dirceu, foi cassado. **Esses não são erros?** (BRASIL, 2008a, p. 1-2, grifos nossos).

A entrevista com o presidente é iniciada com os questionamentos (2) e (3) que, por remeterem às condições prévias da constituição de Lula como sujeito

político, trazem explicitamente à cena a referência a uma (suposta) imagem de singularidade ética do passado. A especificidade desta singularidade relaciona-se à memória das bandeiras ideológicas levantadas pelo PT e à memória da constituição e do desenvolvimento desse partido, desde sua fundação, em 10 de fevereiro de 1980[14]. É nessa memória que se inserem as afirmações de Lula, no III Fórum Social Mundial, em janeiro de 2003, quando ele se reporta à sua própria história, afirmando que é exatamente por causa dela que ele não poderia errar ("[...] em qualquer governo, em qualquer país do mundo, pode errar e não acontecerá nada, porque é muito normal que os governantes errem. Mas eu não posso errar.")[15]. Desse modo, como percebemos na questão efetuada pelo repórter, a referência à suposta singularidade de Lula delineia a dimensão do erro do governante: para o repórter, trata-se de saber a verdade das condições em que o sujeito político entrou em contradição, ou seja, saber como ele errou.

De maneira semelhante à de Pedro Bial, mas cinco meses antes da entrevista do programa Fantástico ser exibida, a jornalista Melissa Monteiro questionou o presidente a respeito de seus supostos erros, logo após o estouro do escândalo do *mensalão*. A entrevista realizada pela jornalista[16] foi apresentada no dia dezessete de julho de 2005, também pelo programa Fantástico, da Rede Globo de Televisão[17], tendo sido gravada dois dias antes, em Paris, nos jardins da *Residence Marigny* – casa onde se hospedam os convidados do governo francês. Segue a pergunta de Monteiro:

14 Nessa data, foi aprovado o Manifesto de fundação do PT, pelo Movimento Pró-PT. Consta neste documento que o Manifesto foi publicado no Diário Oficial da União, em 21 de outubro de 1980 (MANIFESTO, 2010).

15 Esse discurso foi pronunciado no dia 24 de janeiro de 2003, no Anfiteatro Pôr do Sol, em Porto Alegre. Segue a íntegra do trecho ao qual nos referimos: "[...] qualquer governo, em qualquer país do mundo, pode errar e não acontecerá nada, porque é muito normal que os governantes errem. **Mas eu não posso errar.** E não posso errar porque não fui eleito pelo apoio de um canal de televisão. Eu não fui eleito pelo apoio do sistema financeiro. Eu não fui eleito por interesse dos grandes grupos econômicos. E eu não fui eleito por obra da minha capacidade ou da minha inteligência. Eu fui eleito pelo alto grau de consciência política da sociedade brasileira [...] volto a afirmar: **nós esperamos tanto para ganhar, nós perdemos tanto, sofremos tanto, tanta gente morreu antes de nós, tentando chegar lá, que, por esse acúmulo de compromissos, quero olhar na cara de cada um de vocês e dizer: 'Eu não vou errar e vou fazer um Governo voltado para os pobres deste país'"** (BRASIL, 2009, p. 3-4, grifos nossos).

16 Na época, Melissa Monteiro trabalhava como *freelancer* da TV France.

17 Diversos veículos midiáticos abordaram os temas tratados por Lula nessa entrevista realizada em Paris. Antes desse momento, Lula havia concedido apenas uma entrevista como presidente, em vinte nove de abril de 2005. Porém, nesta data, o escândalo do *mensalão* ainda não havia estourado.

> (4) **Jornalista**: O senhor foi criador do Partido dos Trabalhadores. Impossível não associar a sua imagem à imagem do Partido. Hoje, ele comemora 25 anos e, infelizmente, está envolvido em todas essas denúncias de corrupção. **Eu queria saber onde foi que o pai, Lula, errou?** (BRASIL, 2008c, p. 4, grifos nossos, entrevista n. 2).

Interessante notar em (4), assim como em (2) e (3), a enunciação de um questionamento não a respeito da suspeita de que Lula teria errado, mas a respeito da busca pela identificação de atitudes errôneas do presidente, cridas como existentes pelos jornalistas, devido às denúncias contra o governo e contra o PT. De fato, as interrogativas proferidas por ambos os entrevistadores (Monteiro e Bial) contêm a afirmativa de que Lula teria errado. Trata-se, então, nos excertos expostos, do questionamento a respeito de **qual** foi o erro cometido pelo presidente, mas não somente disso. Fato notável, na fala dos jornalistas em (2) e (4), vemos o uso do advérbio interrogativo *onde* para questionar o presidente sobre seus erros, mas não sem, antes, relacioná-los à sua singularidade reconhecida para, como dissemos, enunciar a traição de Lula a si mesmo. Além disso, conforme organizado no Quadro 1, observa-se que a pergunta dirigida ao presidente, engendrada pelo funcionamento [[o senhor errou.] onde?], no qual o advérbio *onde,* utilizado não no sentido restrito de *lugar*, incide sobre a afirmativa "o senhor errou", produzindo efeitos de sentido ampliados, próximos aos das paráfrases interrogativas "quando errou?", "qual foi o erro?" e "em que condições errou?".

Quadro 1 – Efeitos de sentido da interrogativa "onde errou?"

<table>
<tr><th>Entrevistadores</th><th>Afirmativas</th><th>Efeitos de sentido da interrogativa de identificação do erro "Onde errou?"</th></tr>
<tr><td>Pedro Bial</td><td>1 O governo está enfrentando diversos escândalos.
2 Caíram os petistas mencionados em (3).</td><td rowspan="2">Qual foi o erro?
=
Quando errou?
=
Em que condições errou?</td></tr>
<tr><td>Melissa Monteiro</td><td>Envolvimento do PT (o "filho" de Lula) em denúncias de corrupção.</td></tr>
</table>

Fonte: elaborado pelo autor.

O processo discursivo em questão, o da busca pela identificação do erro de Lula, volta-se para a investigação da verdade a respeito da atitude errônea do

governante. Dessa forma, busca-se delinear a verdade das condições em que esse (presumido) erro foi cometido. Focalizam-se os atos pregressos desse sujeito, e o discurso funciona conferindo contradição ao entrevistado.

Voltando à entrevista do dia primeiro de janeiro de 2006, a cena prossegue com a resposta de Lula, na qual ele afirma que o PT tem consciência da "gravidade" do problema do *mensalão*, da "encalacrada" em que o partido se encontra e de que somente a verdade daria ao PT, outra vez, a credibilidade que ele havia conquistado "a duras penas". Na sequência, o repórter indaga:

> (5) **Pedro Bial**: Falando em verdade e mentira, o senhor já afirmou [no programa Roda Viva], nas seguintes palavras, que essa história do mensalão parece folclore do Congresso. Aí temos o relatório [parcial] do deputado Ibrahim Abi-Ackel [relator da CPMI do Mensalão], que diz "houve recebimento de vantagens financeiras...". O senhor me permita ler, porque está entre aspas: "Houve recebimento de vantagens financeiras indevidas por parlamentares e dirigentes partidários, com periodicidade variável, porém, constante, de 2003 e 2004". E ele chegou a dizer "chame-se semanão, quinzenão ou mensalão". **O senhor ainda acredita que não passa de folclore?** (BRASIL, 2008a, p. 3, grifos nossos, entrevista n. 4).

Em (5), na questão efetuada pelo repórter ("O senhor ainda acredita que não passa de folclore?"), o uso do advérbio *ainda* marca o posicionamento da contestação inquiridora que se formula com base na citação literal de trechos do primeiro relatório (parcial) da CPI do Mensalão. Com efeito, esse posicionamento, considerado sob o escopo de práticas de *inquérito*, objetiva delinear a verdade das condições em que se deu o erro crido como existente. Sob o escopo de práticas de *exame*, esse erro, tomado de antemão como existente, relaciona-se ao descumprimento da norma moral da conduta política e prepara o lugar de fala do entrevistado: o de sujeito do erro. Animado por uma vontade de saber sobre a corrupção, o poder da grande mídia se exerce sobre o soberano, estruturando uma cena híbrida, a qual admite elementos de duas práticas judiciárias que relacionam homem e verdade. Além de dar conta do aparecimento de uma verdade que implica a constituição do sujeito presidente, a cena híbrida evoca o entrevistado a ocupar o lugar de réu, sobre o qual pesa a acusação de ter cometido atos corruptos.

Cumpre ressaltar que as instituições judiciárias e a sociedade têm definido o lugar de réu no processo penal, assim como o de juiz, de acusador, de defensor e

de vítima. Mas não se trata aqui desse lugar social, hipoteticamente "homogêneo" e "burocrático", configurado pela ordem institucional, e sim do *lugar enunciativo* de réu, o qual mantém relações com a exterioridade, sem ser reduzido a ela. Mesmo no campo das práticas jurídicas e de seus discursos, apesar de manterem relações, o lugar social e o lugar enunciativo de réu não se confundem, porque na passagem do lugar social de réu para o seu lugar enunciativo, este último pode ser ocupado de diferentes modos ou assumir diversas posições. A fim de evitarmos equívocos, alinharemo-nos a Foucault (2005b, p. 139), para quem o lugar a partir do qual o sujeito fala é singularizado pelo conjunto de coisas ditas, pelas relações, pelas regularidades e transformações que podem ser nele observadas. O lugar enunciativo de réu, para o qual acreditamos que Lula é interpelado a ocupar nas cenas de entrevista midiatizada, está, pois, sendo considerado no jogo de uma exterioridade.

No dicionário de vocabulários jurídicos de Silva (1996, p. 138), o vocábulo *réu* pode ser utilizado tanto para o indivíduo criminalmente responsável por algum delito quanto para aquele contra quem se apresenta uma denúncia por fato criminoso, que lhe é imputado. Para o autor, *acusado* e *denunciado* denotam o mesmo que *réu*, sendo que deste se discutiria se é culpado ou inocente, criminoso ou não.

Dentro de um processo penal, deve valer o prescrito no artigo 5º, inciso LVII, constitucional de que ninguém pode ser considerado culpado "até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória" (BRASIL, 2011). Entretanto, para Dresch (2007, p. 25), na prática, a designação *réu* funciona nos processos penais e fora deles exatamente ao contrário, porque o indivíduo denunciado é levado a assumir as posições de *ladrão, marginal, vagabundo, elemento, bandido*. A autora analisou o discurso de réus em audiências de interrogatório de 62 processos judiciais criminais do Rio Grande do Sul e verificou que, apesar de o interrogatório do réu ter tido o objetivo de apurar os fatos e esclarecer a verdade, ele buscou legitimar esse lugar de bandido imputado ao réu.

Nas análises de seu *corpus* discursivo, Dresch (2007) mostra que os questionamentos do juiz de direito direcionados ao réu são em boa parte fundados (de maneira mascarada) no pressuposto da culpabilidade deste, independentemente da evidência ou não de culpa. As perguntas do juiz buscam assentar o réu no lugar de *culpado* e, dessa forma, (supostamente) proteger a sociedade daquele

indivíduo que, se está nesse lugar, tem grandes chances de ser culpado[18]. A tentativa de confirmar a "verdade" preexistente, desfavorável ao réu, construída no inquérito policial e no oferecimento da denúncia pela promotoria, acaba orientando o interrogatório do juiz, e não a pressuposição de inocência garantida pela Constituição. Nas palavras de Dresch (2007, p. 125), "a própria posição de acusado impõe no interrogatório a probabilidade de o indivíduo ser culpado, o que marca a relação assimétrica a que é submetido e a fragilidade de sua condição". As análises da autora evidenciam, portanto, o exercício de poder da instituição judiciária sobre o acusado, quando este é interrogado sobre a verdade de suas ações. Mesmo que o rito da instituição não possa admitir, as análises da autora defendem que, quando o réu vai à justiça, vai ocupando o lugar de criminoso.

As conclusões de Dresch (2007) a respeito do *modus operandi* do interrogatório judicial do réu, no Estado do Rio Grande do Sul, contribuem para ilustrar o perigo que representa, para o sujeito, mesmo que governante, ser interpelado a falar a partir de uma posição próxima à de réu. Os questionamentos dos repórteres Pedro Bial e Melissa Monteiro, ao buscarem investigar as condições em que se deu o erro crido de antemão – por exemplo, a ciência de Lula sobre a corrupção –, atualizam, no campo dos discursos midiáticos, modelos de produção da verdade filiados historicamente a práticas judiciárias que lidam com a figura do réu, exercendo-lhe poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas cenas discutidas, a vontade de saber a respeito da corrupção, enquanto discursividade, vincula-se ao exercício de poder sobre o governante: nesses dois procedimentos, *inquérito* e *exame*, o discurso midiático estabelece uma relação assimétrica entre os sujeitos em cena, ao interpelar o mandatário a ocupar o lugar de "réu", termo usado aqui em alusão a esse lugar enunciativo *a priori* desfavorável àquele que o ocupa, no discurso judiciário. Independentemente da inocência ou da culpa de Lula, na ocasião das duas entrevistas televisionadas – não cabe aqui

---

18 Em suas análises, Dresch (2007, p. 122) aponta que a forma com que o juiz conduz os questionamentos dirigidos ao réu se mostra determinante para que este sujeito produza um relato contraditório, prevalecendo assim os sentidos acusatórios. A autora analisou as designações de *réu* em jornais do Rio Grande do Sul e no próprio processo penal, em fases anteriores ao interrogatório, e percebeu que essas designações "servem como indicativo da representação do criminoso que compõem o lugar do réu e tem caráter histórico" (DRESCH, 2007, p. 160).

afiançar ou deslegitimar o discurso da desconfiança dos repórteres –, o mecanismo de pesquisa da verdade na presença do investigado pauta-se de antemão pela necessidade de confissão de erros.

Do processo discursivo de afirmações e contra-afirmações que constituíram o início do *mensalão*, tomado como escândalo político midiatizado, deriva a exigência de uma ética do reconhecimento de si como falho, na relação com os outros – lugar do sujeito do erro que precisa ser confessado. Longe do que poderia supor a dúvida do enunciado que apresenta uma das entrevistas (*o repórter Pedro Bial perguntou ao presidente Lula tudo o que o Brasil quer saber*), procedimentos filiados a práticas de *inquérito* e de *exame*, no discurso da grande mídia, procuram, principalmente, dar conta não do aparecimento da verdade do ocorrido, mas da confirmação de uma verdade pressuposta e desfavorável àquele que é chamado a falar como culpado e como objeto do exercício do poder.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Entrevista do presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, ao programa Fantástico, da Rede Globo**. 2006. Disponível em: http://www.info.planalto.gov.br/download/Entrevistas/PR1004.DOC. Acesso em: 14 out. 2008a.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pronunciamento do presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na sessão solene de posse no Congresso Nacional**. 2003. Disponível em: http://www.info.planalto.gov.br/download/Discursos/pr0011.doc. Acesso em: 23 out. 2008b.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Entrevista do presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, à jornalista Melissa Monteiro, TV Francesa, e exibida no Programa Fantástico, da Rede Globo**. 2005. Disponível em: http://www.info.planalto.gov.br/download/Entrevistas/PR825.DOC. Acesso em: 15 out. 2008c.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Discurso do presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, no III Fórum Social Mundial.** 2003. Disponível em: http://www.info.planalto.gov.br/download/discursos/pr007.doc. Acesso em: 3 nov. 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 18 jan. 2011.

COURTINE, Jean-Jacques. **Metamorfoses do discurso político:** derivas da fala pública. Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2006.

DRESCH, Márcia. **A voz que nos incomoda:** um estudo sobre o discurso do réu. 2007. 190 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

FANTÁSTICO. **Pedro Bial pergunta a Lula o que o Brasil quer saber**. Rio de Janeiro, Rede Globo, 1º de janeiro de 2006. Programa de TV. Disponível em: http://video.globo.com/Videos/Player/Noticias/0,GIM397500-7823-PEDRO+BIAL+PERGUNTA+A+LULA+O+QUE+O+BRASIL+QUER+SABER,00.html. Acesso em: 2 fev. 2008.

FERREIRA, Eric D. **A *parrêsia* em Foucault e a exigência da verdade na democracia:** uma análise da demiurgia de si na fala do presidente Lula durante o *mensalão*. 2011. 201 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

FOLHA. **Deputado diz que vendeu seu voto a favor da reeleição por R$ 200 mil.** 13 maio 1997. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/pre_mer_voto_1.htm. Acesso em: 2 out. 2010.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU, 2005a.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luis Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b.

GROS, Frédéric (org.). **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MANIFESTO de fundação do PT. Aprovado pelo Movimento Pró-PT, em 10 de fevereiro de 1980, no Colégio Sion (SP), e publicado no Diário Oficial da União de 21 de outubro de 1980. Disponível em: http://www.pt.org.br/portalpt/documentos/documentos-historicos-32/pagina-1/. Acesso em: 31 out. 2010.

MARTUSCELII, Danilo E. **A crise do governo Collor e a tática do PT.** 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MIGUEL, Luis F.; COUTINHO, Aline de A. A crise e suas fronteiras: oito meses de "mensalão" nos editoriais dos jornais. **Opinião Pública**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 97-123, jun. 2007.

OESP (O Estado de São Paulo). **O novo nome da crise**. São Paulo: Grupo Estado, 11 jun. 2005a.

OESP (O Estado de São Paulo). **Ou neurose ou má-fé**. São Paulo: Grupo Estado, 20 dez. 2005b.

SENELLART, Michel. **As artes de governar:** do *regimen* medieval ao conceito de governo**.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2006.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 1996. 2 v.

SÓFOCLES. **Édipo Rei.** Tradução de J. B. Mello e Souza. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

THOMPSON, John B. **O escândalo político**: poder e visibilidade na era da mídia. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEJA. **A compra de votos da reeleição.** Disponível em: http://veja.abril.com.br/idade/corrupcao/reeleicao/caso.html. Acesso em: 2 out. 2010.

OS SABERES SOBRE A LÍNGUA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fabiane Aparecida Pereira
Mary Neiva Surdi da Luz

Neste texto[1], apresentamos reflexões sobre o percurso de análise das ementas e nomeações dos componentes curriculares do domínio da língua portuguesa do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura –, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), objetivando a reflexão sobre como e quais saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento são mobilizados e relacionados na constituição dos ementários.

Por meio da investigação do discurso documental-institucional, mobilizamos reflexões acerca da seguinte questão: como e quais saberes sobre a língua são mobilizados na formação inicial de professores de língua portuguesa? Essa pergunta é inquietante ao passo que provoca a ponderação sobre que saberes linguísticos e discursivos são mobilizados nesse(a) tão importante período/fase/transcurso decisivo na constituição e no direcionamento da atuação profissional do indivíduo na Educação Básica, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O arquivo da pesquisa foi o Projeto Pedagógico do Curso, a partir do qual foi constituído o *corpus* discursivo-documental da pesquisa, formado por recortes discursivos (RDs) compostos por sequências discursivas (SDs)

1 Este texto é um recorte do trabalho de Pereira (2016).

das nomeações e ementas dos componentes curriculares obrigatórios que emergem o discurso sobre o lugar dos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento na constituição do Curso. A pesquisa apresentada foi amparada na perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso (AD) de linha franco-brasileira, representada por Pêcheux (2008) e Orlandi (2006, 2008, 2009), em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL), para desenvolvimento da análise do funcionamento discursivo de um documento institucional do Curso de Letras, a fim de investigar-se quais saberes sobre a língua estão/são mobilizados no percurso formativo dos professores de língua portuguesa.

QUE LÍNGUA É ESSA? OS SABERES SOBRE A LÍNGUA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para a realização de recortes no currículo investigado, consideramos a coerência deles em relação à nossa questão de pesquisa, já que, conforme pontua Orlandi (2009, p. 27), "[...] o que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise [...]", direcionando-os para uma análise de marcas linguístico-discursivas que apontam para os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento.

De modo a responder à nossa questão de pesquisa e a enfatizar o recorte temático a ser analisado, cada RD está organizado em SDs, ambos numerados. Em cada RD, optamos por numerar cada SD iniciando pelo número 1 (um), por julgarmos que, em cada recorte, assume-se um novo ponto de vista sobre o funcionamento discursivo de cada uma delas. Também optamos por destacar em **negrito** as marcas linguístico-discursivas que nos remetem às referências mais relevantes relacionadas ao objeto de análise em cada SD. Nessa organização, os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento emergidos dos ementários do Curso de Letras da UFFS são verificados por meio de regularidades que destacamos pelas análises. Desta forma, visando à compreensão do funcionamento discursivo das SDs destacadas, temos como referência para a análise:

Quadro 1 – Recortes Discursivos (RDs)

Recorte Discursivo 1 (RD 1): A língua-estrutura: O estruturalismo e a gramática **Recorte Discursivo 2** (RD 2): A língua-acontecimento: Enunciação, significação e discurso

Fonte: elaborado pelas autoras.

No *Recorte Discursivo 1 (RD 1): A língua-estrutura: O estruturalismo e a gramática*, destacamos a predominância, por meio das regularidades discursivas destacadas nas SDs, de saberes linguísticos com ênfase na língua-estrutura, objetivando a observação de quais componentes apontam para o estudo da gramática, dos aspectos estruturais do idioma. No *Recorte Discursivo 2 (RD 2): A língua-acontecimento: Enunciação, significação e discurso*, refletimos sobre as regularidades e materialidades linguístico-discursivas que se referem aos saberes sobre a língua-acontecimento, direcionados aos aspectos de sentido e significação da língua.

Tendo em vista que "a organização metodológica desse conjunto de sequências discursivas, coletado pelo analista, que passa a constituir o *corpus* discursivo da pesquisa se dá pela mobilização da noção de 'recorte discursivo'" (PETRI, 2004, p. 67), as SDs selecionadas dos ementários estão agrupadas em cada RD de acordo com um núcleo temático comum, amparadas pela questão que norteia a pesquisa, emergindo pistas linguístico-discursivas relevantes para nossa análise. Enfatizamos, em nossa análise, as pistas linguístico-discursivas relacionadas aos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento.

MARCAS DISCURSIVAS DOS SABERES SOBRE A LÍNGUA-ESTRUTURA: O ESTRUTURALISMO E A GRAMÁTICA

Considerando uma historicidade que sinaliza para uma forte predominância do ensino de saberes sobre a língua-estrutura, nas SDs organizadas no RD 1, constatamos saberes vinculados ao ensino da língua portuguesa com base gramatical. Segundo Auroux (2009, p. 65), "[...] por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua [...]", então, pela análise das SDs 1 a 9, destacamos as materialidades linguístico-discursivas que sinalizam para o estudo, dentro dos componentes curriculares, da estrutura do idioma, de saberes ligados à gramática, conforme exposição no quadro a seguir.

Quadro 2 – Recorte Discursivo 1 (RD 1): A língua-estrutura:
O estruturalismo e a gramática tradicional

SD 1: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL I: Língua e Linguagem. Compreensão, produção e circulação de textos orais e escritos de diferentes gêneros. Texto e textualidade. Resumo. Debate. Revisão textual. (UFFS, 2010, p. 60)
SD 2: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL II: Compreensão, produção e circulação de textos orais e escritos da esfera acadêmica e profissional: seminário, resenha, artigo. Mecanismos de textualização e de argumentação dos gêneros acadêmicos e técnicos. Tópicos gramaticais. Revisão textual. (UFFS, 2010, p. 67)
SD 3: LINGUÍSTICA TEXTUAL: Trajetória da Linguística Textual. Conceitos de texto. Parâmetros de textualidade. Relação entre texto e contexto. A construção dos sentidos do texto. Interface Texto/discurso. (UFFS, 2010, p. 78)
SD 4: ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA I: FONÉTICA E FONOLOGIA: A fonética e a fonologia: conceitos básicos. Princípios gerais da fonética articulatória. Transcrição fonética. Descrição e análise de processos fonológicos da Língua Portuguesa e sua relação com o ensino. Variação e mudança linguística. (UFFS, 2010, p. 72)
SD 5: ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA II: MORFOSSINTAXE: A interação entre o componente morfológico e o sintático. A flexão, a derivação e a composição. Processos concatenativos e não-concatenativos de formação de palavras. O estabelecimento das classes de palavras. O papel da análise morfológica no ensino de língua portuguesa. Desenvolver a competência de análise morfológica, em consonância com a análise sintática, aplicada ao ensino de língua portuguesa. (UFFS, 2010, p. 74)
SD 6: ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA III: MORFOSSINTAXE: Interação entre o componente morfológico e o sintático. As noções de sintagma e paradigma. Sintagmas como unidades sintáticas. Aplicação do estudo dos sintagmas ao enunciado simples. Discussão da conceituação tradicional (i) dos termos da oração e (ii) das funções sintáticas. O papel da análise sintática no ensino de língua portuguesa. (UFFS, 2010, p. 85)
SD 7: ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA IV: MORFOSSINTAXE: O inventário de orações na tradição gramatical brasileira. A estruturação sintática do período: coordenação, subordinação e correlação. Os conectores: perspectiva semântico-discursiva. Morfossintaxe e ensino de língua portuguesa: os conectores e a construção dos sentidos dos textos. (UFFS, 2010, p. 93)
SD 8: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: Concepções de linguagem, de língua e de gramática. Perspectivas de ensino de língua e de literatura. Texto como unidade de ensino. A escuta, a leitura e a produção de textos orais e escritos na escola. Metalinguagem e aprendizagem da norma: uma abordagem crítica. Avaliação do texto do aluno. (UFFS, 2010, p. 103)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Passando para nosso gesto analítico, ao analisarmos a **SD 1** e a **SD 2**, verificamos que as nomeações dos componentes curriculares obrigatórios **LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL I e LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL II** vinculam-se à ampla justificativa trazida pelo PPCL, especificamente no tópico Referenciais Orientadores, para embasar a necessidade de contemplação da leitura e produção textual no curso de formação de professores, pois considera-se também essencial o trabalho com a língua na oralidade e na escrita em sala de aula. O trabalho com o texto, sob diferentes prismas, segundo o PPCL (UFFS, 2010, p. 26), deve levar em conta o conhecimento prévio do aluno e ter "[...] como objetivo final o alcance de uma atitude crítica diante do próprio texto. [...] Isso pretende possibilitar ao aluno a reflexão frente aos textos com os quais entra em contato".

Voltando-nos para o percurso histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil, verificamos que o trabalho com a leitura e escrita em sala de aula é incentivado principalmente a partir da década de 1990, pela observação da necessidade de se desenvolverem essas habilidades para que o aprendizado da língua ocorresse efetivamente. Tendo em vista a lacuna que "[...] o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto" (SOARES, 2004, p. 168), o texto passaria, então, a ser utilizado não como instrumento de verificação de aspectos ortográficos e gramaticais, como ocorria massivamente até a década de 1980, mas como meio de reflexão sobre o que foi lido e sobre o próprio texto construído (SOARES, 2004).

Levando em conta essa transformação no ensino da língua portuguesa atribuída ao trabalho com a leitura e produção de textos em sala de aula, destacamos, nas ementas dos componentes curriculares em questão, que a **revisão textual** é citada, como vemos na **SD 1** e na **SD 2**, além do direcionamento para o estudo de **tópicos gramaticais**, conforme destaque da **SD 2**. Compreendemos que, além de uma condução para as práticas de leitura e escrita, mantém-se uma preocupação para que sejam contemplados, nesses processos, os aspectos estruturais do idioma, como regras e descrições.

Analisando a **SD 3**, destacamos o componente curricular **LINGUÍSTICA TEXTUAL**, que remete a uma área da Linguística que investiga o texto como manifestação da linguagem e não a palavra tomada de forma isolada (KOCH, 1994). Nesse âmbito, questiona-se a função do texto na sala de aula, que, principalmente

a partir de 1960, passa a ser utilizado com maior preocupação em relação a com quais gêneros se trabalhar e como direcionar os trabalhos de produção, leitura e avaliação de textos, embora as práticas ainda estivessem bastante ligadas ao estudo no nível da frase e da sentença (KOCH, 1994).

Ao analisarmos a **SD 4**, **SD 5**, **SD 6** e **SD 7**, verificamos que a formulação da nomeação dos componentes engloba a expressão **ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA**, seguida da variação numérica **I, II, III** e **IV** e dos direcionamentos peculiares a cada componente: **FONÉTICA E FONOLOGIA** (**I**), e **MORFOSSINTAXE** (**II**, **III e IV**)**.** Segundo o PPCL, a distribuição dos componentes curriculares na matriz curricular "[...] propõe, de certa forma, um estudo gradual e sistemático, que parte de conceitos básicos e preliminares e que vão se adensando à medida que o curso avança" (UFFS, 2010, p. 44), o que se torna evidente nos componentes anteriormente citados, por meio da gradação exposta pelos numerais romanos, que indicam a progressão na complexidade dos conteúdos, pelo movimento de evolução e contemplação de conceitos mais básicos até os mais complexos, de maneira gradativa e crescente.

Na **SD 4**, destacamos o enfoque em conteúdos relacionados ao estudo da **FONÉTICA** e da **FONOLOGIA**, ramos da linguística que, segundo Massini-Cagliari e Cagliari (2006, p. 105), "[...] estudam os sons da fala. Por terem o mesmo objeto de estudo, são ciências relacionadas". Para Cristófaro-Silva (2011, p. 110), a fonologia "[...] investiga o componente sonoro das línguas naturais do ponto de vista organizacional", voltando-se, deste modo, para a categorização dos sons de acordo com características e aspectos específicos. Já a fonética volta-se para o estudo articulatório e acústico da fala, e, segundo a autora (CRISTÓFARO-SILVA, 2011, p. 23), é a ciência que "[...] apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana".

Em relação ao estudo da **variação e mudança linguística**, marca linguístico-discursiva destacada nessa ementa, consideramos que o estudo se volta à questão estrutural do idioma ao passo que busca explicitar como se reconhecem as variações entre a produção de diferentes sonoridades pelos falantes do idioma, ou seja, como os distintos sotaques são percebidos e julgados pelos que fazem uso da língua portuguesa. Sob a ótica da Fonética e da Fonologia, mudanças podem ocorrer na articulação e produção de sons das palavras de acordo com a região ou com o indivíduo, por isso a necessidade de se vincular

essas áreas com a variação e mudança linguística, pois elas representam, numa visão estruturalista, uma modificação nas regras fonológicas da língua portuguesa. No entanto, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 82) orientam que "é importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana". Essa visão é corroborada pelo PPCL da UFFS no seguinte apontamento: "a língua na perspectiva das relações entre língua e sociedade permite abordar a historicidade e a heterogeneidade, que abarca a variação e a mudança, tanto da comunidade linguística, como de estilos e registros, ou do sistema linguístico" (UFFS, 2010, p. 24), marcando, dessa maneira, um posicionamento que propõe conhecimento, análise, reflexão e respeito em relação às variações linguísticas.

Sobre a **SD 5**, **SD 6** e **SD 7**, relacionadas aos componentes curriculares de **ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA II, III** e **IV,** respectivamente, e voltados ao trabalho com a **MORFOSSINTAXE**, a parte da gramática que trata da análise morfológica e sintática das palavras, isoladamente ou inseridas em uma oração.

Considerando o caráter enfático dado ao estudo de aspectos morfossintáticos nas aulas de língua portuguesa, tendo como referência renomadas instituições de ensino da década de 1980, destacamos alguns dos principais focos no estudo da Morfossintaxe, sobrelevando a seguintes pistas linguístico-discursivas: **A interação entre o componente morfológico e o sintático, e análise sintática** (**SD 5** e **SD 6**); **formação de palavras; classes de palavras; análise morfológica** (**SD 5**); **noções de sintagma e paradigma**; **conceituação tradicional (i) dos termos da oração e (ii) das funções sintáticas** (**SD 6**)**; O inventário de orações na tradição gramatical brasileira; estruturação sintática; os conectores** (**SD 7**) que apontam para o estudo de aspectos gramaticais do idioma. A Morfossintaxe trabalha com a estrutura e a classificação gramatical das palavras, mostrando as devidas funções que cada uma delas desempenha na composição de uma oração. Nesse sentido, nas atividades de análise linguística, os PCNs ressaltam a necessidade de conhecimento, por parte do aluno, da "utilização de recursos sintáticos e morfológicos que permitam alterar a estrutura da sentença para expressar diferentes pontos de vista discursivos" (BRASIL, 1998, p. 62), o que ressoa o sistema de ensino das primeiras décadas do século XX, quando a função do ensino da língua portuguesa era basicamente a de conduzir os alunos ao "reconhecimento

do sistema linguístico, com a aprendizagem das regras prescritas pela gramática normativa. Era função da escola transmitir e fixar a variedade culta da língua [...]" (CLARE, 2003, p. 10).

Atentamos também para a **SD 8**, em que figura a nomeação **FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**, da qual evidenciamos o termo "ensino", que nos remete à ideia de que o componente curricular oferta conteúdos voltados aos saberes didáticos necessários à formação do professor que atuará na educação básica. Na ementa desse componente, destacamos as seguintes marcas linguístico-discursivas: **concepções de linguagem, de língua e de gramática; e Metalinguagem e aprendizagem da norma: uma abordagem crítica.** Ressaltamos que essas marcas linguístico-discursivas não se referem necessariamente aos saberes sobre a língua-estrutura, mas ao debate e à crítica produzidos sobre esta durante o período de formação de professores de língua portuguesa.

Dessa maneira, observando os saberes destacados que sinalizam para o caráter estrutural da língua, interpretamos que a análise e compreensão acerca do funcionamento dos discursos sobre esses saberes devem ser fundamentadas em aspectos da historicidade do ensino da língua portuguesa no Brasil, assim como dos estudos linguísticos, visto que são os discursos produzidos em determinados contextos e condições sociais que mobilizam vertentes de ensino e direcionam as práticas de estudo da língua(gem).

MARCAS DISCURSIVAS DOS SABERES SOBRE A LÍNGUA-ACONTECIMENTO: ENUNCIAÇÃO, SIGNIFICAÇÃO E DISCURSO

Ao destacarmos as SDs do RD 2, voltamos nossa atenção para as nomeações e ementas dos componentes curriculares direcionados aos saberes discursivos. Seguindo a historicidade para compreensão de como os saberes sobre a língua-acontecimento são mobilizados nos ementários do Curso de Letras da UFFS, apresentamos, na sequência, as marcas linguístico-discursivas presentes nas nomeações e ementas, que consideramos relacionadas aos saberes e vertentes de ensino de língua com ênfase no caráter discursivo:

Quadro 3 – Recorte Discursivo 2 (RD 2): A língua-acontecimento: Enunciação, significação e discurso

SD 1: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL I: Língua e Linguagem. Compreensão, produção e circulação de textos orais e escritos de diferentes gêneros. Texto e textualidade. Resumo. Debate. Revisão textual. (UFFS, 2010, p. 60)
SD 2: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL II: Compreensão, produção e circulação de textos orais e escritos da esfera acadêmica e profissional: seminário, resenha, artigo. Mecanismos de textualização e de argumentação dos gêneros acadêmicos e técnicos. Tópicos gramaticais. Revisão textual. (UFFS, 2010, p. 67)
SD 3: LINGUÍSTICA TEXTUAL: Trajetória da Linguística Textual. Conceitos de texto. Parâmetros de textualidade. Relação entre texto e contexto. A construção dos sentidos do texto. Interface Texto/discurso. (UFFS, 2010, p. 78)
SD 4: ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA I: FONÉTICA E FONOLOGIA: A fonética e a fonologia: conceitos básicos. Princípios gerais da fonética articulatória. Transcrição fonética. Descrição e análise de processos fonológicos da Língua Portuguesa e sua relação com o ensino. Variação e mudança linguística. (UFFS, 2010, p. 72)
SD 5: ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA IV: MORFOSSINTAXE: O inventário de orações na tradição gramatical brasileira. A estruturação sintática do período: coordenação, subordinação e correlação. Os conectores: perspectiva semântico-discursiva. Morfossintaxe e ensino de língua portuguesa: os conectores e a construção dos sentidos dos textos. (UFFS, 2010, p. 93)
SD 6: ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA V: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: Estudo de questões teóricas e metodológicas vinculadas à relação entre língua e sociedade. Língua como sistema heterogêneo. Significado social das formas variantes. Variação e mudança linguística. Diversidade linguística e ensino do português. (UFFS, 2010, p. 107)
SD 7: ESTUDOS DA SIGNIFICAÇÃO I: SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA: A dimensão semântica e a dimensão pragmática do significado. Constatividade e performatividade. Nexos de significado. Papéis semânticos. Atos de fala. Máximas conversacionais. O fenômeno da dêixis e a discursivização das categorias enunciativas. O lugar da semântica e da pragmática no trabalho com textos na escola. (UFFS, 2010, p. 102)
SD 8: ESTUDOS DA SIGNIFICAÇÃO II: ENUNCIAÇÃO E DISCURSO: O texto como enunciado e como produto da enunciação. Enunciação e história. Os gêneros do discurso. Relações língua(gem)-discurso-sujeito. A leitura e a produção de textos em sala de aula: a constituição da autoria. (UFFS, 2010, p. 116)
SD 9: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: Concepções de linguagem, de língua e de gramática. Perspectivas de ensino de língua e de literatura. Texto como unidade de ensino. A escuta, a leitura e a produção de textos orais e escritos na escola. Metalinguagem e aprendizagem da norma: uma abordagem crítica. Avaliação do texto do aluno. (UFFS, 2010, p. 103)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na **SD 1** e na **SD 2**, evidenciamos as nomeações dos componentes curriculares **LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL I** e **II**, respectivamente. Nesse âmbito, para situar de maneira mais pontual as marcas linguístico-discursivas destacadas nas ementas, retomamos alguns pontos dos Referenciais Orientadores do PPCL que apresentam fundamentos que justificam a importância do trabalho com essas duas práticas:

> [...] a produção e a leitura de textos serão trabalhadas pelo professor do Curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura no intuito de fazer o aluno refletir sobre as materialidades significantes, sempre relacionando o texto ao seu contexto e às outras disciplinas com as quais ele dialoga (UFFS, 2010, p. 27).

Sob essa visão, os PCNs postulam que a leitura e a produção textual (escrita) são práticas essenciais em sala de aula, sendo a leitura "o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc." (BRASIL, 1998, p. 69) e a produção textual uma ação que envolve processos de planejamento em relação ao que se quer dizer e a quem se dirige o texto, podendo ambas ser relacionadas à análise linguística e ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Nas **SDs 1** e **2** verificamos a presença das regularidades que reportam à **compreensão, produção e circulação de textos orais e escritos** de diferentes gêneros; aproveitamos para introduzir nessa mesma análise a marca linguístico-discursiva: **A escuta, a leitura e a produção de textos orais e escritos na escola**, destacada na **SD 9**. Reportamo-nos, então, ao fato de que os discursos, em sua forma oral e escrita, são produzidos seguindo uma linearidade constitutiva que abrange os processos de: "[...] constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo; sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas; e sua circulação, que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições" (ORLANDI, 2008, p. 9). A compreensão dos textos refere-se à assimilação de que os discursos produzidos são constituídos por uma memória que remete a discursos anteriormente produzidos e dispostos em uma historicidade que permite o seu entendimento; além disso, a produção ou formulação remete

às escolhas linguísticas e discursivas do sujeito, objetivando a construção de efeitos de sentido a partir do discurso produzido. A circulação dos textos ou discursos relaciona-se ao fato de que as produções terão um destinatário que, por sua vez, atribuirá sentidos àquele objeto discursivo.

Na **SD 2**, ainda relacionado ao componente curricular de **LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL II**, marcamos a referência aos **mecanismos de textualização e de argumentação**, elementos que contribuem para a construção da significação do texto. Ainda ligadas à vertente de ensino embasada na Linguística Textual, verificamos, por meio das pistas linguístico-discursivas destacadas, que subjazem a elas os saberes voltados ao uso de "operações linguísticas, cognitivas e discurso-argumentativas" (KOCH, 2003, p. 86) na produção de textos orais e escritos, como as estratégias de coesão e coerência.

Ao analisarmos a **SD 3**, referente ao componente curricular **LINGUÍSTICA TEXTUAL,** observamos que há predominância do foco textual e discursivo, ressonâncias da Linguística Textual da década de 1980; também ocorre a referência aos estudos de Análise de Discurso propostos essencialmente em documentos oficiais que orientam o ensino da língua portuguesa a partir de 1990.

Destacamos, na **SD 3**, as marcas linguístico-discursivas: **Parâmetros de textualidade; Relação entre texto e contexto, A construção dos sentidos do texto** e **Interface Texto/discurso**. Com base nisso, pensamos na existência de gêneros textuais com múltiplas finalidades sociais e diferentes enfoques, por isso a importância de serem trabalhados em sala de aula, em uma abordagem que propicie a relação entre os textos, a análise de sentidos e o estudo de suas variadas dimensões (linguística, textual, interacional, discursiva, estética, cognitivo-conceitual e estética), englobando, inclusive, fatores de coesão e coerência, objetivando o desenvolvimento da competência discursiva dos sujeitos.

Na **SD 4, SD 5** e **SD 6**, evidenciamos os componentes curriculares nomeados como **ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA I, IV** e **V**, com foco na *Fonética e Fonologia*, *Morfossintaxe* e na *Diversidade Linguística*, respectivamente. Notamos que a mesma nomeação *Estudos da Língua Portuguesa*, nesse caso, apresenta um funcionamento discursivo ligado a diferentes designações, uma vez que contempla três áreas de saberes linguísticos, que se entrelaçam por meios de estudos do campo da gramática e do discurso.

Na **SD 5,** destacamos da ementa as seguintes pistas linguístico-discursivas: **Os conectores: perspectiva semântico-discursiva** e **conectores e a construção**

dos sentidos dos textos. O estudo dos conectores em uma perspectiva estrutural, conforme já exposto, diz respeito ao seu uso seguindo convenções gramaticais, porém, do ponto de vista discursivo, são eles também responsáveis pela construção coesa e coerente de um discurso, funcionando na articulação de ideias e expressões utilizadas para a expressão do que se pretende transmitir.

Abordando, a partir de agora, as marcas linguístico-discursivas da **SD 4** e da **SD 6**, temos a regularidade **Variação e mudança linguística;** e na **SD 6: Relação entre língua e sociedade, Língua como sistema heterogêneo, Significado social das formas variantes, Diversidade linguística e ensino do português**. Nessa perspectiva, buscando na historicidade do ensino da língua portuguesa o aporte para nossos gestos analíticos, frisamos que foi em 1960 que se iniciaram as primeiras discussões em torno da heterogeneidade linguística e sua consideração no estudo da língua. Essa época é marcada pela democratização do ensino, com a "[...] presença na escola de camadas da população que até então não tinham acesso a ela" (PIETRI, 2012, p. 20), passando a ser essa a nova realidade. Nesse período, as mudanças no ensino do português na rede pública ocorreram devido ao "[...] processo de democratização do ensino público, desencadeado pelos exames de admissão em 1967 (a grande virada)" (ANGELO, 2011, p. 134), quando a escola passou a receber estudantes de classes mais populares e de diferentes condições socioculturais, diferentemente do público da elite, atendido até então nessas instituições (SOARES, 2004), daí a necessidade da reformulação nos conteúdos da disciplina de língua portuguesa visando ao atendimento a novas exigências pedagógicas e culturais.

Ao analisarmos a **SD 7** e a **SD 8**, que emergem as materialidades linguístico-discursivas dos componentes curriculares **ESTUDOS DA SIGNIFICAÇÃO I: SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA** e **ESTUDOS DA SIGNIFICAÇÃO II: ENUNCIAÇÃO E DISCURSO**, respectivamente. Sobre os **Estudos da Significação**, refletimos a partir da colocação de Guimarães (2002, p. 71):

> [...] constituir uma história dos estudos da significação no Brasil é, de um certo modo, refazer a história dos estudos linguísticos no Brasil. É colocar em cena algo que sempre operou e que as histórias oficiais da linguística têm sido incapazes de considerar. Estou falando, por exemplo, da relação constitutiva que os estudos da significação têm com os estudos linguísticos em geral e do lugar que aí têm as concepções de sujeito, que atuam de modo significativo desde o

> século XIX no Brasil. A História dos estudos da significação é, na história brasileira, por exemplo, inseparável de uma história da gramática.

Dessa forma, esse campo do saber linguístico que trata dos significados da linguagem em suas diversas manifestações enleia-se com outras áreas de estudo da língua(gem), como a Gramática, a Linguística e os estudos discursivos, produzindo uma historicidade. Os estudos da significação foram intensificados a partir da década de 1970, vinculados a análises de discursos pedagógicos, questões relacionadas à leitura e reflexões sobre a linguagem nas décadas de 1980 e 1990, ligando-se aos estudos da Filosofia da Linguagem, da Pragmática, da Enunciação e da Análise de Discurso (GUIMARÃES, 2002).

A nomeação do componente curricular **ESTUDOS DA SIGNIFICAÇÃO** *I*, constante na **SD 7**, direciona para **SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA**. Destacamos essas pistas linguístico-discursivas relativas aos saberes da língua-acontecimento considerando sua imbricação, ou seja, o funcionamento dessas áreas do saber linguístico de modo complementar, cada uma com suas especificações e conceitos, no que diz respeito ao estudo dos significados das palavras, expressões, frases, textos e discursos, pois enquanto a Semântica trabalha com questões relativas à sinonímia, antonímia, polissemia e a outros aspectos relativos ao significado, a Pragmática analisa a linguagem, levando em conta a influência e as interferências do contexto comunicacional sobre os atos discursivos de fala, extrapolando a significação dada em primeira instância pela Semântica (GUIMARÃES, 2002).

Segundo os PCNs, quando tomamos o texto como unidade de ensino, devemos considerar que, além dos aspectos gramaticais, precisam ser analisados também os conteúdos "relacionados às **dimensões pragmática e semântica** da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos" (BRASIL, 1998, p. 78, grifos nossos), pois nessa articulação sobressaem interpretações variadas sobre a significação dos discursos. Nessa visão, compreendemos as marcas linguístico-discursivas destacadas na **SD 7**: **A dimensão semântica e a dimensão pragmática do significado, Nexos de significado, Atos de fala, Máximas conversacionais, O fenômeno da dêixis e a discursivização das categorias enunciativas**, uma vez que apontam para o funcionamento síncrono entre a Semântica e a Pragmática na construção de sentidos a partir da significação dos discursos.

Ao observarmos a **SD 8**, atentamos para a nomeação do componente curricular **ESTUDOS DA SIGNIFICAÇÃO II**, que tem o foco na **ENUNCIAÇÃO E DISCURSO**. Conforme já mencionamos, foi a partir da promulgação da LDB 9394/96 e dos documentos oficiais mais atuais, como os PCNs (BRASIL, 1998), com suas propostas de renovação do ensino da língua portuguesa, que as teorias da Linguística da Enunciação e estudos discursivos passam a ser valorizadas e aplicadas nos estudos do português em sala de aula, sendo que a língua é tida, nessa perspectiva, como recurso de inserção social.

Destacamos, na **SD 8**, as seguintes marcas linguístico-discursivas: **O texto como enunciado e como produto da enunciação, Enunciação e história, Os gêneros do discurso, Relações língua(gem)-discurso-sujeito, A leitura e a produção de textos em sala de aula: a constituição da autoria**. Ao voltarmos nosso olhar para a historicidade, encontramos marcas referentes à pista **gêneros textuais**, essencialmente, no que tange ao ensino da língua portuguesa na década de 1980, período no qual o ensino do português passou por um processo de revisão de métodos, objetivos, teorias e pressupostos. No tocante à regularidade **enunciação**, presente na nomeação do componente curricular e em sua ementa, salientamos que os processos enunciativos e a produção de textos e discursos tomados como enunciação são bastante salientados nos PCNs e na Proposta Curricular de Santa Catarina.

Quanto aos estudos do **discurso**, marca linguístico-discursiva destacada na nomeação e na ementa do componente curricular destacado na **SD 8**, pontuamos que essa também é uma vertente da língua contemplada mais especificamente a partir da década 1990, sendo que os PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Médio trazem como competências discursivas a serem desenvolvidas:

> [...] analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas (BRASIL, 2000, p. 20).

Desenvolver essas competências e habilidades conduzem o aluno à elaboração de gestos de interpretação e à compreensão dos discursos por ele produzidos e os que circulam à sua volta. Nos estudos da Análise do Discurso, problematizam-se

as maneiras de ler as materialidades discursivas da linguagem, considerada em sua opacidade e multiplicidade de sentidos, sendo que a produção de sentidos não acontece "no vazio", já que "todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicite", corroborando, assim, a noção de interdiscurso, que, conforme Orlandi (2009, p. 32), refere-se ao "eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos" e que permitem a formulação e a constituição de outros discursos.

Finalmente, na **SD 9**, destacamos a materialidade discursiva do componente curricular obrigatório nomeado **FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**, sobre o qual emergimos as pistas linguístico-discursivas: **Concepções de linguagem, de língua e de gramática e Metalinguagem e aprendizagem da norma: uma abordagem crítica**, além da marca **A escuta, a leitura e a produção de textos orais e escritos na escola**, já analisada anteriormente. Nossa opção pelo destaque das duas primeiras pistas citadas, direcionadas aos saberes sobre a língua-acontecimento na ementa desse componente, deu-se por motivação semelhante àquela da classificação dessas pistas também como saberes referentes à língua-estrutura. Na verdade, o que nos interessa nessa análise é o modo como as problemáticas acerca do ensino da língua e, principalmente, da gramática, são postas em discussão e reflexão no âmbito acadêmico durante a formação inicial de docentes de língua portuguesa. Ou seja, a geração de discursos *sobre* os saberes da língua representa o próprio contato com os saberes da língua-acontecimento.

Quanto à abordagem **crítica** da metalinguagem e aprendizagem da norma, pensamos que uma perspectiva de trabalho com a metalinguagem como parte de uma reflexão dos próprios alunos e do professor como mediador do processo de compreensão das estruturas gramaticais pelos aprendizes implica a aceitação de que novos sentidos e modos de compreender o objeto linguístico-discursivo podem surgir no decorrer ou ao final desse procedimento reflexivo. De acordo com o PPCL da UFFS, é objetivo, a partir da formação no Curso, "considerar a língua não apenas como um sistema de signos, fechado em si mesmo ou reduzido a um conjunto de regras (a uma gramática), ou a um conjunto de expressões ditas 'corretas'" (UFFS, 2010, p. 24). Ou seja, na visão do documento que

norteia práticas pedagógicas nessa Universidade, a língua deve ser considerada em relação aos seus falantes, como instrumento de participação do sujeito em práticas sociais e históricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos a análise do funcionamento discursivo de um documento institucional de um curso de Letras, a fim de investigar como os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento estão/são mobilizados durante a formação inicial de professores de língua portuguesa, buscando a compreensão acerca do modo como os saberes sobre a língua são/estão hoje presentes nas "ideias linguísticas" que circulam no âmbito institucional. A (re)construção e (res)significação da historicidade de um ensino ou da constituição de instituições nos conduz a uma aproximação do histórico com o científico, permitindo que sejam mobilizados sentidos e memórias que dão sustentação a nosso gesto analítico e interpretativo. Considerando que, no discurso documental, alguns sentidos são postos em evidência e outros são silenciados de acordo com determinações e regimentos políticos das instituições, para responder a nossa questão de pesquisa, observamos, no documento analisado, o funcionamento da discursividade dominante ligada ao ensino de saberes sobre a língua-estrutura e à língua-acontecimento.

Verificamos que as marcas linguístico-discursivas ligadas aos saberes sobre a língua-estrutura se relacionam a práticas de leitura, à produção e revisão textual e à análise linguística, à reflexão sobre a metalinguagem e ao estudo de tópicos gramaticais, de aspectos fonéticos e fonológicos, da variação linguística e do texto. Salientamos que ressoam, nessas marcas, traços e memórias de discursos do Projeto Pedagógico do Curso e de diferentes vertentes de ensino de língua portuguesa. Nesse viés, destacamos pistas linguístico-discursivas que se relacionam: à prática de produção textual e leitura, incentivada a partir de 1990; à Linguística Textual, de 1980; ao ensino com foco gramatical, predominante até 1960 (mas que ressoa fortemente até a atualidade); ao processo de gramatização, de 1850; e a documentos mais recentes, como a LDB, de 1996, os PCNs, de 1998, e a PC-SC, também de 1998.

No que tange à língua-acontecimento, averiguamos que os saberes sobre ela são postos em circulação relativizados à práticas de leitura, escrita e oralidade, ao trabalho com o texto e seus gêneros, à argumentação, à construção de sentidos, à variação linguística, à reflexão sobre a metalinguagem e aos estudos da significação. Além disso, observamos a ressonância e ligação das marcas destacadas com discursos do Projeto Pedagógico do Curso e de vertentes de ensino da língua portuguesa com foco na leitura e produção textual, na Linguística Textual predominante no final dos anos 1980, nos estudos discursivos propostos por documentos oficiais essencialmente a datar de 1990, nas considerações sobre a heterogeneidade linguística intensificadas na década de 1970, em questões relacionadas à leitura e reflexões sobre a linguagem propostas nas décadas de 1980 e 1990, ligando-se aos estudos da Filosofia da Linguagem, da Enunciação, da Pragmática, da Análise de Discurso, aos estudos de Bakhtin (1987), à Teoria da Enunciação, de Benveniste, aos PCNs e à PC-SC (ambos de 1998).

Tendo como base os discursos sobre a língua-acontecimento presentes nos ementários dos componentes curriculares obrigatórios de língua portuguesa, compreendemos que "[...] a produção de conhecimento é uma prática social" (SCHNEIDERS, 2011, p. 16). Assim sendo, o contexto social, histórico e cultural que circunda e atravessa a produção dos discursos sobre esses saberes determina as discursividades que são postas em evidência e as que são desconsideradas. Observando os saberes de caráter discursivo da língua destacados, interpretamos que o currículo contempla saberes relativos à linguagem como atividade discursiva, focada no desenvolvimento da competência discursiva por meio de conteúdos que se relacionam com práticas de escrita e leitura, além da reflexão sobre a língua.

Cabe ressaltar que não buscamos, no decorrer deste estudo, destacar, privilegiar ou selecionar quais aspectos da língua devem ser priorizados ou favorecidos, mas ponderar sobre como e quais os saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento circulam nos ementários do Curso de Letras da UFFS. Nesse sentido, salientamos que o trabalho com uma faceta da língua não implica a exclusão da outra, além disso, nas práticas acadêmicas ou "escolares, os professores de língua mobilizam saberes de paradigmas diversos e nem sempre estão comprometidos com linhas teóricas claramente definidas" (DORNELLES, 2012, p. 138), por isso a importância da ponderação sobre um ensino que incorpore práticas direcionadas tanto aos aspectos estruturais como aos discursivos.

Podemos dizer que, aliando a teoria, a historicidade e a análise, sob o aporte teórico da AD e da HIL, nossas análises e reflexões sobre as discursividades e constituição dos ementários do Curso de Letras da UFFS, por meio do *corpus* discursivo, mobilizaram as materialidades discursivas referentes aos saberes sobre a língua-estrutura e a língua-acontecimento presentes na constituição dos discursos desse documento institucional. Nesse processo, verificamos que há uma tensão entre a memória e a atualidade, e que os discursos *sobre* sempre ressoam, falam antes, em outros lugares, ecoando pelo interdiscurso, "de tal maneira que qualquer formulação se dá determinada pelo conjunto de formulações já feitas" (ORLANDI, 2006, p. 21). A partir disso, averiguamos que as possibilidades de trabalho com a língua são múltiplas e que esses saberes sobre a língua circulam e complementam-se nos ementários do Curso, de modo a propor uma formação de docentes pautada no conhecimento do caráter estrutural e discursivo da língua.

Entendemos que as vertentes de ensino da língua portuguesa dialogam na constituição dos ementários analisados, coexistindo de forma heterogênea e complementar. Por meio da análise das nomeações e ementas dos componentes curriculares obrigatórios de língua portuguesa que apresentaram marcas linguístico-discursivas relacionadas aos saberes sobre a língua-estrutura e língua-acontecimento, notamos a ressonância do interdiscurso e a organização do intradiscurso de modo a sinalizar uma multiplicidade de saberes linguísticos e discursivos.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Graziela L. Quando o professor recorda... Considerações sobre o passado do ensino de língua portuguesa. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). **Revista Moara**, n. 36, jul.- dez. 2011. Disponível em: http://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/1107/1552. Acesso em: 10 nov. 2016.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização.** Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

CLARE, Nícia de A. V. Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica. *In:* **Revista Idioma**, n. 23, UERJ, 2003. Disponível em: http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf. Acesso em: 28 out. 2016.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

DORNELLES, Clara. A reforma curricular e o debate sobre língua portuguesa e ensino no curso de Letras. *In*: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek. **Ensino de Línguas**: das reformas, das inquietações e dos desafios (org.). Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 122-143.

GUIMARÃES, Eduardo. Os estudos da significação no Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 42, p. 71-87, jan./jun. 2002. Disponível em: http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1600/1179. Acesso em: 28 out. 2016.

KOCH, Ingedore G. V. A possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna. **Veredas**, Revista de Estudos Linguísticos, v. 9, n. 2, p. 85-94, Juiz de Fora, MG, Brasil, 2003.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O que é a linguística textual**. *In*: KOCH, Ingedore G. Villaça. A coesão textual. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz C. Fonética. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana C. (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ORLANDI, Eni P. Análise de Discurso. *In*: ORLANDI, Eni P.; RODRIGUES, Suzy Maria Lagazzi (org.). **Introdução às ciências das linguagens**: discurso e textualidade. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006, p. 11-31.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso***: princípios & procedimentos.* 8. ed. Campinas: *Pontes,* 2009.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PEREIRA, Fabiane A. **Os saberes sobre a língua na formação de professores de língua portuguesa**. 2016. 141 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

PETRI, Verli. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário**: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Ciro Martins. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PIETRI, Émerson de. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. *In*: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek. **Ensino de Línguas**: das reformas, das inquietações e dos desafios (org.). Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 18-37.

SCHNEIDERS, Caroline M. **O atravessamento de saberes nos estudos sobre a linguagem no/do Brasil nos anos 50.** 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras. Santa Maria, 2011.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura**. Chapecó (SC), 2010.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: DISCURSO DO NOVO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO-ALUNO

Angela Derlise Stübe
Irene Cristina Kohle

INTRODUÇÃO

Desde 2012, ano de início das atividades do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Práticas Discursivas e Subjetividades, nosso foco de pesquisa tem sido a relação língua, sujeito e identidade em diferentes corpora, tais como: documentos reguladores do ensino – educação integral, Programa de Iniciação à Docência (PIBID) –, narrativas sobre constituição linguística e formação profissional de professores de língua portuguesa e de língua estrangeira, de imigrantes e de estudantes da educação básica, entre outros.

A discussão a respeito da constituição do sujeito tem sido uma constante nas pesquisas e grupos de estudos de que participamos e foco principal da primeira dissertação orientada e defendida no PPGEL. Por isso, escolhemos trazer para este texto as reflexões sobre o sujeito na educação em tempo integral, realizadas durante a pesquisa de Kohler (2014), com apoio da agência de fomento à pesquisa – CAPES.

O objetivo do estudo foi compreender discursividades sobre o sujeito-aluno que o documento "Novas perspectivas para o cotidiano escolar" (SANTA CATARINA, 2011) produz. A análise de um documento norteador direcionado às escolas de educação básica em tempo integral do estado de Santa Catarina chamou-nos a atenção por apresentar o discurso do novo, da novidade. Esse discurso

inscreve e descreve imagens de sujeito-aluno ideal para atuar neste espaço. Essa constituição de um sujeito (d)escrito em sua totalidade nos levou a questionar: Que sujeito-aluno é esse que se constitui por meio da discursividade do novo, compreendida no documento da Escola em Tempo Integral? Que sujeito-aluno é esse que a Escola em Tempo Integral almeja e pretende forma(ta)r?

Levados por estes questionamentos, neste capítulo, temos como objetivo refletir sobre a constituição do sujeito-aluno em um documento que norteia as escolas em tempo integral do Estado de Santa Catarina. Para isso, filiamo-nos à teoria discursiva formulada por Foucault (1969 [2013], 1970[2010], 1979 [2011], 1975 [1996]). Essas obras são importantes, por nos ajudarem a identificar como os discursos, os pequenos acontecimentos e as pequenas rupturas possibilitaram a emergência de dizeres sobre a Escola em Tempo Integral, muitas vezes, camuflados por uma série de aparências superficiais.

A relevância desta pesquisa está em contribuir para as reflexões acerca da constituição do sujeito-aluno no documento. Assim, observamos que o estudo e a reflexão a respeito deste documento, objetivando a compreensão de como o sujeito-aluno é produzido, podem ressoar nas práticas, no currículo, na organização de saberes e do espaço da Escola em Tempo integral. Ao analisarmos a literatura sobre a Escola em Tempo Integral, percebemos que muitas pesquisas eram voltadas aos professores, aos gestores e aos demais funcionários da escola. Muito pouco foi produzido a respeito do sujeito-aluno que nesse espaço se encontra, fato que reforça a importância desta pesquisa.

A questão da Escola em Tempo Integral, e do sujeito-aluno que nesse espaço se encontra, chamou-nos a atenção e nos levou a investigar um documento que sustenta a proposta da implantação da Educação Integral no Ensino Médio de Santa Catarina. Com base em um primeiro contato, entendemos que o documento normativo da Educação Integral enfatiza o discurso do novo, do diferente. Tal regularidade nos levou a compreender que esse discurso produz imagens sobre o sujeito-aluno. Sendo assim, formulamos a hipótese de que o documento, ao apresentar o discurso de uma nova Proposta Curricular, produz o imaginário do sujeito-aluno logocêntrico, centrado, que busca a perfeição e a completude, de acordo com a vontade de verdade do contexto histórico.

Para a consecução do objetivo geral do estudo, inicialmente, apresentamos o aporte teórico que sustenta a pesquisa, no qual problematizamos as noções de

sujeito, de discurso e de formação discursiva. Na sequência, trazemos o arquivo que compõe o corpus da pesquisa e o gesto analítico empreendido.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em nossa pesquisa, apoiamo-nos em uma perspectiva discursiva que concebe o sujeito como historicamente constituído sobre as bases de determinações que lhe são exteriores. Ou seja, a identidade de todo e qualquer indivíduo, fixado em um determinado lugar discursivo, constitui-se no e do confronto de diversos discursos, que correspondem ao que Foucault denomina de exterioridade (CORACINI, 2003).

Dessa forma, os conceitos da Análise de Discurso nos servem de travessia para entrarmos no *corpus* selecionado e, assim, realizarmos nosso gesto de interpretação, cujo movimento será compreender efeitos de sentido em um determinado discurso. Ao discorrer sobre o sujeito discursivo, anunciamos, topologicamente, o lugar do qual o conceituamos, na medida em que o diferenciamos de outros sujeitos teóricos.

SUJEITO DISCURSIVO NA PERSPECTIVA DE MICHEL FOUCAULT

Para problematizarmos a noção de sujeito-aluno cartesiano, logocêntrico, centrado, constituído pelo imaginário que os enunciados do documento trazem, como veremos nas análises, é necessário refletir sobre qual conceito de sujeito estamos mobilizando em nossa pesquisa. Ressaltamos que a noção de sujeito que nos interessa se afasta do conceito das teorias subjetivistas. Nessa perspectiva, olhamos para essa noção sob o respaldo teórico *foucaultiano*, que nos permitirá olhar para o sujeito-aluno como um sujeito histórico, inserido em um lugar discursivo. Dentre as inúmeras preocupações que Foucault apresenta em suas obras, a problemática do sujeito o acompanha em sua trajetória filosófica. Preocupação que se desdobra no interior de outras inquietações, de modo que uma simples enunciação se torna suficiente para demarcá-la nesse amplo conjunto de indagações.

Pensar a questão da constituição do sujeito impõe refletir sobre a demarcação temporal na qual Foucault deseja se situar, ou seja, refletir sobre o presente. É nas camadas desse solo que esse autor trama essa importante problemática: constituição que se apresenta no presente e que fabrica, para o presente, um tipo específico de indivíduo. O filósofo volta sua atenção, para o surgimento de uma questão: a atualidade "[...] é a questão de: o que acontece hoje? O que acontece agora? O que é esse 'agora' dentro do qual estamos todos, e que é o lugar, o ponto [do qual] escrevo [...]" (FOUCAULT, 2010, p. 12). Essa questão caracteriza-se como uma das principais preocupações que perpassa as obras de Foucault. Nessa superfície movediça, esse conceito não deixa de ser uma questão discutida no decorrer de suas obras. Dessa forma, salientamos que, na fase denominada por Foucault de genealogia, a questão da constituição do sujeito no presente apresenta-se de forma mais incisiva. Entretanto, é no solo da arqueologia que o primeiro contato com a constituição do sujeito se mostra, ou seja, são as primeiras bases para sustentar o que a genealogia irá reforçar posteriormente.

De acordo com Fonseca (2003), a arqueologia permitirá a Foucault conceber o espaço regido por regras como um produto de práticas estáveis e de realização dessas práticas. É no método arqueológico que se dá a desconstituição da noção de sujeito como um dado preexistente. De maneira geral, percebemos que Foucault procura enfatizar em seus estudos a constituição do indivíduo moderno por formas de objetivação e subjetivação. Sendo assim, os processos de objetivação e subjetivação acerca dos quais Foucault emprega suas discussões são procedimentos que atuam conjuntamente na constituição do indivíduo. Para entendermos melhor esses dois conceitos, cabe aqui trazer a atuação de cada um nessa constituição. Segundo Fonseca (2003), o primeiro nos mostra como em nossa cultura há práticas disciplinares que fazem do homem um objeto dócil e útil. Já o segundo apresenta-se como práticas, também inseridas em nossa cultura, que fazem do indivíduo moderno um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria.

Também nos interessamos acerca dos significados atribuídos por Foucault aos termos "sujeito" e "indivíduo", pois cabe salientarmos que há uma diferenciação entre eles, e que devemos ser cautelosos ao referenciá-los, visto não ser tão evidente nos escritos de Foucault a sua distinção. Dessa forma, entendemos que quando houver referência aos processos de objetivação e subjetivação, haverá sempre uma relação ao indivíduo. Entretanto, no que tange ao sujeito, esse

é resultado da constituição do indivíduo frente aos mecanismos de subjetivação presentes na atualidade.

Pode-se dizer que o termo "sujeito" serviria para designar o indivíduo preso a uma identidade que reconhece como sua, assim constituído a partir dos processos de subjetivação. Esses processos, justapostos aos processos de objetivação, explicitam por completo a identidade do indivíduo moderno: objeto dócil-e-útil e sujeito (FONSECA, 2003, p. 26).

Para Sargentini e Navarro-Barbosa (2004), a noção de sujeito para Foucault na Arqueologia do Saber (1968) aparece claramente articulada com a noção de história apresentada em suas obras. Sendo assim, na arqueologia, sobre as condições de possibilidades dos saberes, o autor produz uma ruptura com a crença em que o sujeito é concebido como originário do devir histórico. Se o sujeito é constituído, toda filosofia que o apresenta como constituinte, ou seja, como senhor pleno e criador de seus atos, cartesiano, completo, imutável, consciente de si, livre e autônomo, caracteriza-se como uma filosofia do sujeito "que cai na ilusão de que aquele que conhece permanece como garantia da não dispersão de seus atos" (ARAÚJO, 2008, p. 94). Segundo Araújo (2008), a noção de sujeito para Foucault é histórica, tem sua utilidade em diferentes conhecimentos.

Acerca da concepção de Foucault sobre o sujeito discursivo, abarcamos também nossos dizeres em Coracini (2007) e Fisher (2001). Em uma perspectiva *foucaultiana*, Coracini (2007) apresenta o sujeito discursivo como uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação. Para a autora, o sujeito é um lugar no discurso, sendo heterogêneo, dividido, descentrado, pertencente ao exercício do poder disciplinar, denominado de tecnologias de controle, que nada mais é do que a totalidade ilusória que constitui o imaginário e também a identidade do sujeito.

Nessa mesma perspectiva *foucaultiana* de conceber o sujeito discursivo, Fischer (2001) ressalta que a linguagem seria, então, a manifestação dessa busca, lugar em que o homem imagina constituir e expor sua própria unidade. Segundo a autora, Foucault, na Microfísica do poder ao contemplar a tensão entre o eu e o outro nos discursos, percorre um caminho para compreender o sujeito. Dessa forma, Foucault afasta-se do espaço em que o sujeito é individual e envolve-se em uma relação mais ampla, a qual se baseia na noção de dispersão do sujeito, "falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, [...] porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou

falando ora de um lugar ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo" (FISCHER, 2001, p. 208). É possível, então, determinar o lugar em que se encontra o estudo do poder nas obras de Foucault em função de sua inserção na perspectiva da preocupação com o sujeito, pois, para o autor, se o sujeito está atrelado às relações de produção e de significações, também acaba preso a relações de poder.

A ORDEM NO DISCURSO SOBRE ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Para fundamentarmos a nossa hipótese de que o discurso do novo, no documento, atua como dispositivo para produzir imagens sobre o sujeito-aluno, é fundamental compreendermos a noção de discurso. Entendemos, a partir de uma perspectiva *foucaultiana*, que o discurso do documento "Novas perspectivas para o cotidiano escolar" é controlado, selecionado por aqueles que possuem o poder por meio de procedimentos que controlam o discurso em determinadas classes da sociedade.

Esses discursos têm como função ditar ao indivíduo o papel que ele precisa desempenhar na sociedade. Assim, segundo Foucault "[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade" (FOUCAULT, 2010 [1970], p. 8).

O controle do discurso, no documento que ora trazemos, é organizado por determinados procedimentos de seleção, caracterizados como procedimentos exteriores de controle e procedimentos internos de controle e delimitação do discurso. São discursos que ditam ao indivíduo o papel que ele precisa desempenhar na sociedade. Essa materialização sofre também pela ação do que Foucault (2013) denomina de relações de poder. Dessa forma, o discurso apresenta-se como lugar onde o poder se exerce e também onde há resistência do sujeito a esse mesmo poder, resistência essa que se encontra prevista ou dissimulada no próprio dispositivo de poder (CORACINI, 2007).

Para Foucault (2011), poder e saber, como dois lados do mesmo processo, entrecruzam-se no sujeito, seu produto concreto. Não há relação de poder sem

a constituição de um campo de saber, nem saber que não pressuponha e não constitua relações de poder. Foucault (2010), em vez de considerar que só há saber na ausência de relações de poder, considera que o poder produz saber. Cabe destacar que, para Foucault (2010), entre o poder e o saber não se estabelece uma relação de nexo causal. Nessa direção, ao contrário de pensar o primeiro como causa e o segundo como efeito, enfatiza a presença de um total entrelaçamento entre um e outro. Para Foucault (2010), a produção dos discursos nas sociedades não se dá de forma natural e ingênua. Segundo ele, os discursos são regulados, selecionados, tendo a palavra um poder que organiza o que é dito.

FORMAÇÕES DISCURSIVAS: DA DISPERSÃO DE SENTIDOS ÀS REGULARIDADES NOS ENUNCIADOS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Uma das principais noções desenvolvidas no interior da Análise do Discurso de linha francesa é, sem dúvida, o conceito de formação discursiva, visto que este conceito está diretamente relacionado com a problemática do sujeito. Segundo Fonseca (2003), Foucault, ao analisar aquilo que ele designa como formação discursiva, nega a ideia de um sujeito transcendental como elemento que organiza objetos característicos a essa formação. Nessa mesma perspectiva, ao negar as noções de tradição, de desenvolvimento e evolução, características das unidades do discurso e dos grupos de enunciados, Foucault chega à formulação do que ele chama de formação discursiva.

Em Foucault (2013), as regras que determinam uma formação discursiva apresentam-se, pois, como um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias. Todos esses elementos caracterizam a formação discursiva em sua singularidade, possibilitando a passagem da dispersão para a regularidade.

Entendemos o enunciado, segundo Foucault (2013), como unidade elementar do discurso. O enunciado é de suma importância para que se possa dizer se há ou não frase, proposição, ato de linguagem em seu modo de ser singular (não sendo totalmente linguístico, e nem exclusivamente material). Não sendo caracterizado como uma unidade, o enunciado apresenta-se como uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam conteúdos concretos, no tempo e no espaço. Dessa forma, ao pensar o

enunciado como função, Foucault (2013) o descreve a partir de oposições com outras unidades, como frase, proposição e fala. Segundo o autor, essas oposições serão importantes para marcar diferenças e para acentuar que os estudos linguísticos deixaram o enunciado caracterizado como um elemento residual e, portanto, pressuposto, mas não analisado.

Dessa forma, o autor supracitado descreve como as formações discursivas constituem grupos de enunciados, ou seja, um conjunto de performances verbais que estão ligadas no nível dos enunciados. Isso supõe que se possa definir o regime geral a que obedecem seus objetos, a forma de dispersão que reparte regularmente aquilo de que falam, o sistema de seus referenciais. Como podemos perceber, a conceituação tem caráter teórico-metodológico e institui o território da história como campo das formações discursivas: nelas se encontram o discurso, o sujeito e o sentido.

Para Trifanovas (2007), nas teorias de discurso, é essencial observar as condições de produção do discurso, isto é, tudo o que está relacionado com o contexto sociopolítico e histórico ao redor do ato enunciativo. Essa contextualização está consideravelmente atrelada às formações discursivas, noção proposta por Foucault (1969 [2013, p. 130]), entendida como sendo o discurso em formação, sempre em mobilidade, instável, mapeando em um dado momento histórico-social as possibilidades de expressão.

Coracini (2007, p. 9) afirma que essa "rede conforma e é conformada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes". Quando é possível enxergar, analiticamente, na dispersão de enunciados regularidades de acontecimentos discursivos, estaremos, segundo Foucault (2013), diante da sua positividade, que caracteriza sua unidade através do tempo, e muito além das obras individuais, dos livros e dos textos.

DO ARQUIVO E DO PERCURSO ANALÍTICO

A importância da constituição do nosso arquivo será como "um jogo das regras que, em determinada cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento [...]" (FOUCAULT, 2013, p. 95).

Assim, considerar como elemento do arquivo que constituímos os fatos do discurso é entendê-lo não como documento, mas como monumento, buscando identificar as suas regras, suas condições, suas práticas e seu funcionamento. O arquivo representa, para Foucault (2013), o conjunto dos discursos efetivamente pronunciados em uma determinada época e que continua a existir através da história. Sendo assim, realizar uma arqueologia dessa massa documental é buscar identificar as suas regras, suas condições, suas práticas e seu funcionamento.

Filiados à Análise de Discurso e a alguns trabalhos publicados sobre esse tema, analisamos o documento "Novas perspectivas para o cotidiano escolar" (SANTA CATARINA, 2011), buscando compreender a atual organização da modalidade de Ensino Integral. Selecionamos esse documento sobre a Escola em Tempo Integral por se tratar de uma modalidade de ensino ainda pouco trabalhada na área de Linguística e por receber, atualmente, grande atenção da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina devido às rápidas transformações espaço-temporais, sociais, econômicas e culturais que a sociedade vem apresentando.

A proposta das Escolas em Tempo Integral no Estado de Santa Catarina foi implementada em 2009, instituída pela portaria nº 971, do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (BRASIL, 2009). Essa proposta caracteriza-se como uma estratégia do Governo Federal para reestruturar os Currículos do Ensino Médio, junto aos governos estaduais e do Distrito Federal. Imbuídos desta intenção de reestruturar o Currículo do Ensino Médio, os Estados, via Secretarias de Educação, aderiram ao programa e passaram a receber apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para elaboração e desenvolvimento de seus projetos. O encaminhamento para o desenvolvimento do Programa prevê que a reorientação curricular envolva atividades denominadas de macrocampos, que integram as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura, das artes, da mídia, entre outros. Imbuídos nessa proposta, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) firmou convênio com o Ministério da Educação (MEC), aderindo ao Programa em 2009. Dessa forma, em 2010, iniciaram as atividades em 18 escolas da rede pública estadual. Para viabilizar o início das atividades, o MEC disponibilizou diretamente para as unidades escolares de Santa Catarina um milhão e cem mil reais, divididos entre as instituições participantes.

Em 2011, aumentou para 60 o número de escolas que faziam parte do Programa. As escolas que aderiram ao Programa foram orientadas pelo documento intitulado "Orientações para Organização e Funcionamento das Unidades

Escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual – 2011" e pela Instrução Normativa nº 10/2011/2012. Em 2012, a SED apresenta o Programa Ensino Médio Integral, o qual foi desenvolvido em 40 escolas. O Programa previa a ampliação da jornada escolar com implantação gradativa, a partir do primeiro ano do Ensino Médio. Nas 60 escolas já existentes do Ensino Médio Inovador, seria feita a transição para o Ensino Médio Integral. Nesse momento, o documento de apoio às discussões sobre a implantação dessa modalidade intitula-se "Novas perspectivas para o cotidiano escolar". Trata-se de documento produzido em 2011 para circular nas escolas em 2012, cujo propósito é ser um material de apoio para a implantação das Escolas em Tempo Integral de Ensino Médio do Estado de Santa Catarina.

A circulação desse texto acontece no espaço das Escolas em Tempo Integral, com o intuito de embasar teoricamente a proposta para a sua concretização total. O material é destinado a professores, gestores e demais funcionários que atuam de forma efetiva na proposta de ampliação da jornada escolar.

Cabe salientar que os documentos foram produzidos pela equipe da Gerência de Ensino Médio e articuladores da Diretoria da Educação básica e Profissional (DIEB), equipe esta construída por professores de diversas áreas, os quais são responsáveis pela produção de projetos e trabalhos metodológicos para professores da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina, a partir dos seguintes referenciais: Cadernos pedagógicos do Programa Mais Educação/MEC, Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo/ UNESCO e a obra "Os Pensadores: Anísio Teixeira e Paulo Freire".

Nesse documento, uma regularidade se impõe ao olhar do analista: a recorrência à ideia de algo novo, que buscar superar algo tido como antigo ou tradicional. Com base nisso, o discurso do novo constitui-se a marca discursiva que organiza a seleção e interpretação do corpus da pesquisa.

O VELHO NO NOVO OU O NOVO NO VELHO?

Temos como base para esta seção algumas questões que nos auxiliaram no percurso de análise do funcionamento do discurso do novo no documento da Escola em Tempo Integral: (I) O que constitui o novo e o velho no discurso do documento "Novas perspectivas para o cotidiano escolar"? (II) Há a formação

de outros efeitos de sentidos na produção do sujeito-aluno, no documento, se compararmos com o discurso da escola tida como tradicional?

Segundo Foucault (2013), o novo apresenta-se como rupturas, mudanças e deslocamentos. Isso porque as formações discursivas apresentam-se como instáveis e dispersas, mesmo que sejam organizadas por regras e se definam por suas regularidades. Assim, a partir do conceito de formação discursiva, buscamos nos enunciados a seguir como, discursivamente, o novo produz uma imagem de sujeito-aluno da Escola em Tempo Integral. Iniciamos nossas reflexões trazendo como primeiro enunciado o título do documento:

E1: <u>Novas</u> perspectivas para o cotidiano escolar (grifo nosso).

Ao inserir no título uma proposta de novas perspectivas E1, compreendemos, a partir de rede de sentidos com o nosso arquivo, que o novo carrega em si uma memória, discurso que pertence a um imaginário construído historicamente. São discursividades mobilizadas por outras experiências de escolas, incluindo-se as de tempo integral. Para conceituar a marca linguística novo, procuramos sua etimologia a partir do dicionário Bechara (2011) e de Ferreira (2014). Segundo Eckert-Hoff (2008), embora o dicionário produza uma ilusão de universalidade de constituição de sentidos, sua importância se deve ao fato de indiciar um saber da coletividade e de mobilizar uma memória do dizer, que produz efeitos de apagamento no sujeito.

Dessa forma, para o dicionário da Língua Portuguesa Bechara (2011, p. 637), o novo é apresentado como: (I) Que existe há pouco tempo; recente. [Antôn.: antigo]. (II) Renovado. (III) Que ainda não existia; inédito; original. (IV) Aquilo que é recente, atual, moderno. Ainda, a palavra novo, de acordo com Ferreira (2014), é um adjetivo que permite compreendermos o que existe há pouco tempo; acabado de fazer. O que é dito, tratado, visto pela primeira vez. O que é recente, sendo que o velho e o novo se confrontam. No E2, podemos observar que o saber dicionarizado, de forma aparente, ganha corpo e presença.

E2: O Ensino Médio em tempo integral <u>rompe</u> com o modelo tradicional e fragmentado, que <u>hoje</u> ocorre nas salas de aula do estado de Santa Catarina. É necessário, <u>mais do que nunca</u>, que os conhecimentos sejam significativos aos jovens. (Grifo nosso).

O E2, ao apresentar o novo, produz um jogo comparativo – Ensino Médio em Tempo Integral versus modelo tradicional e fragmentado – que contribui para argumentar a diferença da proposta da Escola em Tempo Integral com outros modelos. Vejamos que os sentidos apontados por Ferreira (2014) permitem reforçar esse comparativo, estabelecendo efeitos de sentido de confronto entre o que já está posto e o que pretende se instaurar.

As marcas linguísticas "hoje" e "mais do que nunca" apontam para sentidos que demarcam uma temporalidade e reforçam essa comparação. Embora a marca "hoje" se caracterize como um advérbio de tempo indicando o presente, funciona também como passado e futuro, demarcando uma fronteira: o velho e o novo. Tal comparação, marcada pela elucidação da ampliação do tempo e do espaço, produz uma argumentação com o objetivo de reforçar a conduta do sujeito-aluno esperado nessa escola – é necessário, mais do que nunca, que os conhecimentos sejam significativos aos jovens. Assim, "mais do que nunca" também demarca uma temporalidade, um agora, pois é fundamental "mais do que nunca" que o sujeito-aluno seja empreendedor, protagonista. Dessa forma, ao apresentar uma comparação, o E2 produz efeitos de sentido de confronto em relação a essa nova modalidade de educação.

Consideramos que esse confronto é reforçado pelo uso do verbo romper, em que o Ensino Médio em Tempo Integral rompe com o modelo tradicional e fragmentado. Assim, entendemos que "se romper" significa acabar com algo que não funciona, que não produz resultados. A partir de nosso gesto de interpretação, podemos dizer que é nessa denegação que se constrói a imagem do novo e do velho. Assim, ao propor uma forma de educação diferenciada para a Escola em Tempo Integral, o E2 enuncia o novo, o rompimento com algo, para instaurar o que ainda não existia, o inédito, o original, conforme os efeitos de sentido que o dicionário nos possibilita problematizar.

Recorrente a isso, o E2 demarca um ponto final com o modo de ensino apresentado como tradicional. Isso fica mais evidente com a marca discursiva "romper", que reforça esse imaginário de que para instaurar algo novo é preciso desqualificar o que já está posto. Ao fazer esse jogo comparativo, o E2 aponta para a instauração de vozes que estão em jogo, vozes constituídas por uma memória, um arquivo (de uma sociedade neoliberal, do Estado, de leis e regimentos), e denega outras (dos baixos índices, do assistencialismo), buscando instaurar uma nova concepção de escola. Para Foucault (2010, p. 26), "o novo está no

acontecimento a sua volta", sendo que o dizer é habitado pelo já-dito e se abre sempre para uma pluralidade de sentidos.

Assim, naquilo que o documento considera como novo, há um já-dito e, mesmo que produza outros sentidos, não é possível se desvincular de uma memória, de um arquivo. Podemos perceber a ressonância de sentidos no documento a partir de Gadotti (2009) e Cavaliere (2010) ao dizerem que o tema não é novo, pelo contrário, ressignificado desde a antiguidade. Os autores mobilizam a imagem de um sujeito visto como integral desde Aristóteles, na Grécia antiga, e estabelecem uma relação com os idealizadores dos séculos XX e XXI. Nas perspectivas desses pensadores, a educação precisava romper com a ideia de homem limitado, pois o homem deveria ter acesso a uma formação completa, em todos os aspectos. São alguns dos já-ditos que, ao se ressignificarem no documento, produzem uma memória e estabelecem sentidos de que já se tinha a ilusão de formar um sujeito completo.

A partir disso, entendemos que a ênfase na mudança, ao romper com um modelo, está na memória discursiva, pois embora tente negar o velho, ele inevitavelmente surge por ser constitutivo do sujeito e do discurso. O conceito de memória discursiva, em uma perspectiva *foucaultiana*, nos auxilia no nosso gesto interpretativo, principalmente, em dar conta de como se instauram certos discursos e não outros, quais são suas condições de emergência ou suas condições de produção. Nesse entendimento, buscamos, então, "definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras" (FOUCAULT, 2013, p. 169).

O E2, ao romper com o velho, aponta que o sujeito-aluno já está sendo moldado por outro dispositivo: o discurso do novo, que atua no enunciado como dispositivo discursivo para projetar determinadas imagens no sujeito-aluno, como a imagem de que o sujeito-aluno não é carente e nem paciente de uma escola, mas sim ativo, participativo e protagonista. Os efeitos de sentido de confronto entre o velho e o novo, analisados no E2, também podem ser compreendidos nas marcas destacadas no E3, como passamos a problematizar.

E3: Tendo como eixos norteadores a <u>sustentabilidade,</u> o <u>empreendedorismo</u>, e como base metodológica o <u>protagonismo</u>, o currículo se desprenderá do modelo de aulas totalmente livrescas e sem sentido, para <u>aulas contextuali-</u>

zadas, práticas, nas quais o jovem, ativo e participativo, desenvolverá ações de inserção social, e construirá o conhecimento de forma coletiva, com visão interdisciplinar, relacionando com sua vida, sua moradia, sua escola, seu bairro, sua cidade, seu planeta, permitindo, desta forma, colocar-se efetivamente como cidadão com direitos e deveres, porém, com participação ativa como agente de transformação da sociedade onde vive, exercendo efetivamente sua cidadania. (Grifo nosso).

O E3 apresenta-nos uma demarcação temporal, um agora – eixos norteadores e sustentabilidade, o empreendedorismo, o protagonismo, aulas contextualizadas, cidadão com direitos e deveres – e um anterior que se apresenta negado e silenciado – o currículo se desprenderá do modelo de aulas totalmente livrescas e sem sentido. Compreendemos que essa demarcação é resultado de uma cultura enraizada em uma visão logocêntrica que impõe leis e estabelece o que é certo ou errado.

Dessa forma, o E3 produz efeitos de sentidos que movem o sujeito-aluno sempre em busca de uma verdade, de uma completude. Nessa perspectiva, o enunciado discursivo aponta para diferentes imagens sobre o sujeito-aluno, quais sejam: o aluno precisa ser empreendedor (marcado por um discurso capitalista), responsável pelo meio ambiente (preservar o meio ambiente para não comprometer os recursos naturais das gerações futuras), protagonista, ativo e participativo. O discurso da sustentabilidade, presente nesse enunciado, também serve para dar credibilidade à escola, para fazer crer que, apesar de ser uma instituição que proporciona conhecimento, ela (a escola) se preocupa em tentar solucionar alguns problemas da sociedade, se preocupa com o "bem-estar coletivo".

Ainda no E3, o velho também é apresentado pelo modelo de aulas totalmente livrescas e sem sentido. Recorremos ao dicionário para procurar os sentidos apresentados para a palavra livresca. Conforme o Dicionário da Língua Portuguesa, livresco é um adjetivo cujo significante remete a "1. Que se baseia na leitura de livros, desconsiderando a experiência" (BECHARA, 2011, p. 789). Podemos observar que o saber do dicionário, ainda que aparentemente, se torna importante nos dizeres a seguir, embora nossa busca seja por problematizar os efeitos de sentido que a marca livresca nos apresenta discursivamente. Livresca

→ baseada em livros → sem experiência → baseada em métodos tradicionais → aulas descontextualizadas → ilusão de completude.

Os sentidos apontados pelo dicionário nos direcionam para uma imagem de formação do sujeito-aluno a partir de livros, porém no enunciado não fica evidente a que livro se refere. Constituídos por um discurso que circula no ambiente escolar, essa marca pode referenciar-se ao livro didático que, segundo Souza (2010), já constituiu o imaginário educacional de trabalhar na completude, ou seja, tudo que o aluno precisava aprender o livro didático proporcionava. Entretanto, o enunciado E3 aponta para um deslocamento dessa memória. Aqui, o livro didático já não produz mais esse efeito de inteireza no sujeito-aluno, não é mais compatível às novas formas de educação, em que não há espaço para aulas mediadas por procedimentos tradicionais, uso de gramática descontextualizada e falta de acessos a variados recursos didáticos.

Esse deslocamento no E3 é reforçado pela marca discursiva "desprenderá". Os efeitos de sentido produzidos, sob o nosso olhar analítico, são de desprender, escapar de uma prisão de um poder, de um método. Para Araújo (2008, p. 166), o poder não é apenas repressivo, mas sim "tece tramas, cria relações, produz saberes, permite a individualização, induz a prazeres". Nesse momento, o diferente, o inovador, serão aulas contextualizadas, às quais o sujeito-aluno se identificará e que, acima de tudo, forneça um conhecimento amplo, para que ele possa se inserir socialmente. O discurso do novo também remete ao discurso neoliberal, no qual os sujeitos precisam se adequar ao sistema para funcionarem idealmente. Esse discurso concentra-se no imaginário mercadológico do novo, ou seja, as novas tecnologias, os novos métodos, a busca por sujeitos ideais incita a fundação de um novo e descarte do velho.

Percorremos o nosso gesto de interpretação, procurando problematizar o que constitui o novo e o velho no corpus deste estudo, e que efeito de sentido esse funcionamento apresenta na produção do sujeito-aluno se o compararmos com o discurso da escola caracterizada como tradicional. Dessa forma, ao analisarmos os enunciados problematizados, compreendemos que os traços constituintes do documento contribuem para o estabelecimento de um regime de verdade, de que tudo aquilo que é novo serve para melhorar, mesmo que essa representação do novo já exista no ensino em tempo regular.

O regime de verdade é assegurado no discurso político educacional, atribuindo o valor de verdade por meio do *status* científico do saber institucionalizado, que não é advindo do Estado, mas é mantido por ele (FOUCAULT, 2011). Entendemos que, na ilusão de formar o sujeito-aluno integral e completo, o discurso do novo camufla e demarca uma fronteira entre o que já estava posto e a proposta da Escola em Tempo Integral. Dessa forma, a partir das análises, entendemos que o discurso do novo enquanto elemento que constitui o texto constitui outros discursos, cria regras, estabelece-se como estratégia e produz sujeitos. Passamos, agora, à segunda parte de nossas análises, intitulada "Corpos úteis à sociedade: Corpos forma(ta)dos", na qual procuraremos mostrar a constituição do sujeito-aluno diante da discursividade do novo.

CORPOS ÚTEIS À SOCIEDADE: CORPOS FORMA(TA)DOS

Nos enunciados discursivos seguintes, procuramos evidenciar a constituição do sujeito-aluno por meio do discurso do novo. Dessa forma, buscaremos responder o questionamento apresentado nas perguntas de nossa pesquisa, ou seja, evidenciar que sujeito-aluno é esse que a educação integral almeja e pretende forma(ta)r? Essa marca possibilita-nos olharmos para o enunciado E4 e problematizarmos seus efeitos de sentido.

E4: Tendo como eixos norteadores a sustentabilidade, o empreendedorismo, e como base metodológica o protagonismo, o currículo se desprenderá do modelo de aulas totalmente livrescas e sem sentido, para aulas contextualizadas, práticas, nas quais o jovem, ativo e participativo, desenvolverá ações de inserção social e construirá o conhecimento de forma coletiva, com visão interdisciplinar, relacionando com sua vida, sua moradia, sua escola, seu bairro, sua cidade, seu planeta, permitindo, desta forma, colocar-se efetivamente como cidadão com direitos e deveres, porém, com participação ativa como agente de transformação da sociedade onde vive, exercendo efetivamente sua cidadania. (Grifo nosso).

As marcas linguísticas "protagonismo" e "agente" no E4 produzem efeitos de sentidos de independência, sustentado por um discurso neoliberal. O sujeito--aluno, agora, passa a ser responsável pela sua aprendizagem, pela aquisição de

conhecimentos considerados importantes para os jovens, por uma lei, pela instituição escola, pelo Estado e pela sociedade.

Os sentidos produzidos pelas marcas "sustentabilidade", "cidadania", "ativo" e "participativo" no E4 filiam-se a valores que a própria sociedade impõe. Essa compreensão só nos é permitida, na medida em que identificamos que essas discursividades estão na mesma rede de sentidos, por pertencerem à mesma formação discursiva: a neoliberal. Podemos dizer que essa independência (ser livre para construir seu conhecimento) não é tão evidente assim no E4. Há uma tensão nesse discurso, pois, ao mesmo tempo em que o sujeito-aluno é agente e protagonista, ele também é paciente.

O que nos permite identificar essa projeção é justamente o que está negado no enunciado, o velho. Assim, o sujeito-aluno torna-se paciente de um currículo com aulas livrescas e sem sentido, aulas descontextualizadas, é o velho que atua, ainda que de modo negado, deixando rastros na forma(ta)ção do sujeito-aluno. Essa negação, que constitui o E4, permite analisarmos o papel da instituição escolar, na legitimação e efetivação dos saberes, bem como na fabricação de sujeitos adequados às estratégias de poder vigentes.

Essa fabricação, segundo Foucault (2011), não se constitui de uma forma repressiva, mas de maneira tão sutil e produtiva que muitas ações empreendidas sequer chegam a ser percebidas. Essa reflexão corrobora a problematização da imagem do sujeito-aluno como agente de seu conhecimento. O E4 apresenta um sujeito-aluno ativo e participativo, porém a maneira como está formulado o enunciado produz efeitos de evidência, como se isso fosse algo inerente ao jovem, levando-nos a problematizar: será que o aluno não está sendo produto dos dispositivos que atravessam o discurso da instituição escolar, tais como regimento, leis, discursos que permeiam nossa sociedade, que anseia, cada vez mais, pela flexibilidade e nos conduzem em curto prazo?

As marcas linguísticas "desenvolverá" e "construirá", no tempo verbal futuro, em E4, reforçam ainda mais a homogeneização, pois, ao deslocar o sujeito--aluno para frente, em um futuro incerto, o documento produz uma imagem de que todos os jovens, inseridos nesse espaço, serão capazes de obter tais aptidões. Para Coracini (2003), a instituição escola põe em funcionamento discursos da normalidade e da ordem, que buscam unificar e homogeneizar a identidade do sujeito-aluno que no contexto educacional ocupa um lugar socio-historicamente determinado de subordinação aos que se encontram no lugar de poder e verdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das redes de sentido tramadas pelo funcionamento da marca "novo", alguns fios chamaram-nos a atenção no documento e foram objetos de análise. Para problematizarmos o funcionamento discursivo do "novo", precisávamos percorrer também pelos efeitos de sentido que o velho nos apresentava. Dessa forma, as marcas nos possibilitaram refletir sobre uma demarcação temporal, o novo marcado por eixos norteadores (sustentabilidade, empreendedorismo e protagonismo), e o velho (modelo tradicional e fragmentado). Percebemos que essa demarcação está inserida em uma visão logocêntrica que estabelece o que deve ser feito.

As análises das marcas linguísticas nos mostraram como algumas imagens, por exemplo, empreendedor, protagonista, ativo, participativo e responsável pelo seu futuro, são idealizadas pelo discurso do documento da Escola em Tempo Integral. A partir de nosso gesto analítico, percebemos que os efeitos de sentido que essas marcas linguísticas carregam se inscrevem na formação discursiva neoliberal, que impulsionam o sujeito-aluno para o discurso mercadológico, por meio da delegação, da competitividade e do protagonismo. O sujeito-aluno é fisgado por esses dispositivos discursivos e se estabelece como objeto dócil e útil para o mercado de trabalho.

Percebemos, nesse contexto, que outros efeitos de sentido emergiram sobre a presença do velho, são os atravessamentos dos discursos que permeiam o contexto histórico: discurso neoliberal, do imaginário mercadológico, das novas tecnologias, do mercado de trabalho. Ou como já dissemos anteriormente, a busca por sujeitos ideais incita a fundação de um novo e descarte do velho em que "o novo só é novo mesmo porque ele permanece sob o efeito do velho. Renovam-se as práticas [...] mas os dizeres continuam os mesmos" (GRIGOLETTO, 2003, p. 179). Acrescentamos que rastros do velho, de uma memória não podem ser apagados e que ressoam nos dizeres atualizados. Entendemos que, ao se propor uma forma de educação diferenciada, o documento apresenta o discurso do novo como dispositivo de produção de sujeito para atuar nesse espaço. Assim, ao mesmo tempo em que os discursos se camuflam, eles se perpetuam e influenciam em grande escala o comportamento do homem em sociedade. Os indivíduos, desde crianças, a(prendem)(-se) ideias e valores ditados pelas instituições e valorizados pela sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês L. **Foucault e a crítica do sujeito**. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2008.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php? Itemid=1038&id=13439&option=com_content&view=article. Acesso em: 02 fev. 2014.

CAVALIERI, Rosa M. F. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéi**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

CORACINI, Maria José. (org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: Arquivo, Memória e Identidade. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2007.

ECKERT-HOFF, Beatriz. **Escrit(ur)a de si e identidade**: o sujeito-professor em formação Campinas: Mercado de Letras, 2008.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Dicionário online Aurélio**. Disponível em: http://www.dicionariodoaurelio.com/novo.html. Acesso em: 24 maio 2014.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.

FONSECA, Marcio A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no collège de France pronunciada em 02 de dezembro de 2010. Tradução de Laura Fraga de Almeida Santiago. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 29. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GRIGOLETTO, Evandra. **Sob o rótulo do novo, a presença do velho**: análise do funcionamento da repetição e das relações divino/temporal no discurso da Renovação Carismática Católica. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

KOHLER, Irene. **O discurso do novo na forma(ta)ção do sujeito-aluno: escola em tempo integral em cena**. 2014. 99 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação Básica e Profissional. Gerencia de Ensino Médio. **Novas Perspectivas Para o Cotidiano Escolar**. Ensino Médio Integral: DIEB/Gerência de Ensino Médio. Florianópolis, 2011.

SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. (org.). **Michel Foucault e os domínios da linguagem** – discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

SOUZA, Deusa M. de. Do monumento ao documento. *In*: CORACINI, Maria José. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2010.

TRIFANOVAS, Terezinha R. **E-mails no contexto de gestão de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, 2007.

METÁFORAS DO LITERÁRIO

Valdir Prigol

I

Em "O último conto de Borges", texto publicado no livro *Formas Breves*, Piglia (2004), ao propor uma leitura do conto "A memória de Shakespeare", o faz a partir da enunciação de uma metáfora: a memória alheia. Como ele diz: "A metáfora borgiana da memória alheia". Borgiana mas também de Piglia, porque é ele que a enuncia. E esse movimento é decisivo porque o que vem a seguir é o deslocamento dessa imagem em outras imagens: com elas Piglia pensa a literatura contemporânea, a literatura de Borges, a cultura de massa[1], a literatura[2] e a leitura[3].

A metáfora da memória alheia serve assim para ler o texto de Borges, conectando-o a outros discursos. Serve também para o crítico se aproximar do texto olhando para a sua singularidade, para sua relação com o tempo e para um pensamento sobre a própria literatura.

---

1 "A cultura de massa (ou melhor seria dizer a política de massa) foi vista com toda a clareza por Borges como uma máquina de produzir lembranças falsas e experiências impessoais. Todos sentem a mesma coisa e recordam a mesma coisa, e o que sentem e recordam não é o que viveram. " (PIGLIA, 2004, p. 45).

2 "A réplica (melhor seria dizer, o universo paralelo) que Borges erige para esquecer o horror do real. A literatura reproduz as formas e os dilemas do mundo estereotipado, mas em outro registro, em outra dimensão, como num sonho. " (PIGLIA, 2004, p. 45-6).

3 "A leitura é a arte de construir uma memória pessoal a partir de experiências e lembranças alheias. As cenas dos livros lidos voltam como lembranças privadas. " (PIGLIA, 2004, p. 46).

O que chama a atenção neste texto de Piglia é, em primeiro lugar, a questão da **singularidade.** Piglia não retoma e nem propõe um conceito ou um universal. O que vem como literatura vem da relação com o conto. Esse gesto coloca em jogo um modo de pensar o literário, tornado comum em muitas práticas críticas e docentes, que trabalha a partir de *a prioris* ao texto, colocados em funcionamento como universais. Por isso, o que vemos no texto do Piglia é um modo de pensar a literatura que nasce dessa relação do texto com o leitor. Esse gesto lembra o que diz Didi-Huberman em uma entrevista: "Eu trabalho somente com singularidades (não tenho nada de geral a dizer sobre "a arte", "a beleza" etc.) na medida em que as singularidades têm essa potência teórica de modificar nossas ideias preconcebidas, portanto, de solicitar o pensamento de uma maneira não axiomática: de uma maneira heurística." (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 3-4) ou como diz no início de *Diante da imagem*:

> [Quando pousamos nosso olhar sobre uma imagem da arte] Com frequência, quando pousamos nosso olhar sobre uma imagem da arte, vem-nos a irrecusável sensação do paradoxo. O que nos atinge imediatamente e sem desvio traz a marca da perturbação, como uma evidência que fosse obscura [...] Acontece com todos. Podemos aceitá-lo, nos deixar levar por ele; podemos experimentar certo gozo em nos sentirmos alternadamente cativos e liberados nessa trama de saber e de não-saber, de universal e de singular, de coisas que pedem uma denominação e coisas que nos deixam de boca aberta... Tudo isso diante de uma mesma superfície de quadro, de escultura, em que nada terá sido ocultado, em que tudo diante de nós terá sido, simplesmente, apresentado. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 9).

A relação com a singularidade, como em Piglia, é o que tem a capacidade de ainda nos deixar "de boca aberta". Nessa direção, se o gesto é marcado pela atenção à singularidade de cada texto, ele mostra justamente a **pluralidade** do literário. Como não é possível conceituar o literário, isto é, transformá-lo em um *a priori*, a possibilidade de falá-lo se dá por meio da metaforização que nasce da relação, no presente de leitura, com a singularidade. Podemos pensar aqui a metáfora como interpretação (NIETSZCHE, 2007), ou como "uma palavra por outra", um campo por outro, como diz Pêcheux (2009), que faz com que o literário seja falado a partir da aproximação com outros discursos. E a memória dessa relação, poderíamos dizer, é a metáfora.

Didi-Huberman, ao retomar o texto "Montanha abaixo"[4], de Walter Benjamin, oferece uma imagem para pensar o surgimento da metáfora:

> Este texto de Benjamin describe el montaje de la experiencia em tanto que tal. Está, primero, la caída del cuerpo: elemento sintomático de toda experiência donde el sujeto, arrastrado em un curso literalmente 'catastrófico' – figurado aquí por la pendiente de la montaña, los desprendimientos de piedras, el peso del cuerpo, el paso bamboleante, la fatiga nerviosa próxima al derrumbamiento -, deviene al juguete de su próprio movimiento. Enseguida ocurre el surgimiento de imágenes, éstas también oscilantes, fulgurantes, renovadas a cada paso, como um juego psíquico com la misma caída. Está, por fin, la constituición de un saber – incluso de una sabiduría – de todo esto: como la opuesta del movimiento de la caída y del destello de imágenes reunidas. (DIDI-HUBERMAN, 2008, p. 210).

A "montagem da experiência", como propõe Didi-Huberman é o que parece vermos nos gestos de Piglia: o abalo do texto que arrasta o leitor, as imagens que vão surgindo no leitor durante a leitura e o saber que nasce dessa relação que é enunciado como metáfora. Um outro aspecto desta "montagem da experiência" é que ela só é possível se levarmos em conta a singularidade do texto e a singularidade do leitor, porque esse saber/metáfora aparece nessa relação.

Um pensamento sobre essa relação é também o que vemos no texto "Como se lê", de Daniel Link. O ponto de partida é um trecho do texto "Nota sobre (para) Bernard Shaw", de Jorge Luis Borges. Vamos ao trecho: "Uma literatura difere da outra, ulterior ou anterior, menos pelo texto que pelo modo que é lida: se me fosse dado ler qualquer página atual – esta, por exemplo – como será lida no ano

---

4 "A palavra abalo tem sido ouvida abusivamente. Com relação a isso, alguma coisa bem poderia ser dita em sua honra. Em momento algum ela vai se afastar do mundo físico e, acima de tudo, vai se ater a um ponto, ou seja: o abalo conduz ao desmoronamento. Querem, pois, dizer – aqueles que nos asseguram de seu abalo a cada première ou a cada novidade – que algo neles desmoronou? Ah, a frase que estava estabelecida antes, continua estabelecida depois. Como poderiam também conceder a si próprios a pausa a qual só o desmoronamento pode suceder? Ninguém nunca a sentiu com maior nitidez que Marcel Proust na morte da avó que lhe pareceu consternadora, mas de modo algum real – até que, à noite, ao tirar os sapatos, lhe vêm lágrimas. Por quê? Porque ele se curvou. Assim, o corpo é o que desperta justamente a dor profunda e pode igualmente despertar o pensamento profundo. Ambos precisam de solidão. Quem alguma vez escalou sozinho uma montanha e chegou esgotado ao topo para em seguida descer com passos que abalam todo o seu esqueleto sabe que, para ele, o tempo se desagrega, as paredes divisórias em seu interior desabam e, através dos cascalhos dos instantes, ele caminha trotando como num sonho. Por vezes tenta parar, mas não consegue. Quem sabe se são pensamentos que o abalam ou o áspero caminho? Seu corpo se tornou um caleidoscópio que, a cada passo, lhe apresenta figuras cambiantes da verdade." (BENJAMIN, 1995, p. 247-8).

2000, eu saberia como será a literatura do ano 2000" (BORGES, 2007, p. 183). Diante do que estamos discutindo é interessante observar que através da citação da frase de Borges vem em cena uma imagem da leitura que passa pela lembrança de Lacan, Pierce e Dali. A partir dessa memória Link propõe:

> O sujeito lê um objeto: Chamemos 1 ao objeto; 2 ao sujeito; 3 à relação entre sujeito e objeto: o que chamamos leitura é apenas a correlação de duas séries de sentido, uma inerente ao objeto e outra inerente ao sujeito [...]. Se o que aparece é apenas a série de sentidos 'que vem' do objeto e apenas do objeto, estamos diante de uma descrição. Se o que se impõe é a série de sentidos do sujeito [...], estamos diante de uma interpretação. Não se trata de 'desqualificar' a descrição (o 1) e a interpretação (o 2), mas simplesmente de declará-las limites da leitura. (LINK, 2002, p. 19).

E mais adiante: "A leitura como correlação de séries de sentido (a ordem dos signos está no objeto, a redenominação é uma operação do sujeito" (LINK, 2002, p. 29). O que chama a atenção aqui é que o terceiro termo, o que surge da redenominação do sujeito, Link designa como leitura e que vimos, sempre vem como metáfora.

Nesse sentido, é como se o exercício teórico recomeçasse a cada vez que uma nova relação com um texto literário fosse iniciada. Como também diz Didi-Huberman, analisando esse mesmo gesto na história da arte:

> [...] es necessario deducir que la historia del arte siempre está por recomenzar. Cada nuevo síntoma nos reconduce el origen. Cada nueva legibilidad de las supervivencias, cada nueva emergencia del largo pasado vuelve a poner todo em juego y la impresión que, hasta allí, 'la historia del arte no existía' (DIDI-HUBERMAN, 2008, p. 146).

Aspecto decisivo para darmos uma nova potência aos estudos literários. Esse modo de pensar a teoria como produtora de metáforas a partir de um corpo a corpo com os objetos de pesquisa aparece no presente em muitos teóricos (de diferentes áreas), como Duve (2005) e Castro (2008). Nessa direção, Castro Rocha (2008) propõe, em relação à literatura, um novo olhar para a disciplina que tomou como questão o próprio literário – a teoria da literatura. E faz essa proposição retomando justamente os sentidos da palavra teoria:

> […] proponho que se recupere o sentido originário da palavra teoria, através do retorno à origem grega. O verbo theorein quer dizer "olhar para", "contemplar", "pesquisar", o que supõe um objeto a ser contemplado e pesquisado – e a tautologia é indispensável, pois esclarece o caráter transitivo da atividade teórica na cultura clássica. A theoria somente se articula no enfrentamento com um objeto determinado; no caso da teoria da literatura, salvo engano, com a própria literatura – e, mais uma vez, a tautologia é precisa e deve ser valorizada. (CASTRO ROCHA, 2008, p. 67).

A radicalidade dessa proposição aparecerá no livro seguinte de Castro Rocha – *Por uma esquizofrenia produtiva* – ao propor como subtítulo uma inversão do que nos acostumamos a pensar como o gesto teórico. O subtítulo do livro é "Da prática à teoria".

Uma dimensão fundamental de toda metáfora, como já nos mostrou Pêcheux (2009), é que ela possui história. Se retomarmos as metáforas que Piglia utiliza para pensar a literatura a partir do conto de Borges, especialmente a da memória alheia, certamente lembraremos de outras, provavelmente de uma tradição que começa em Platão, em que há a aproximação do poético ou do literário com outros discursos.

Nesse sentido, proporemos uma visitação rápida aqui a algumas metáforas conhecidas, para pensar como o exercício teórico sempre se dá pela metaforização do literário a partir da memória de outros discursos.

II

Quando Piglia metaforiza a literatura como memória alheia, incluindo aí réplica, reprodução, é difícil não pensar em uma das primeiras metáforas que temos do poético, produzida pela aproximação da filosofia de Platão e em seguida de Aristóteles, com a produção poética. Se conhecemos bem a condenação platônica da expulsão do poeta da cidade por produzir simulacros, imitação da imitação, vemos aí que é com a memória do mundo da imagem que o poético será associado. A distância entre o original e o semelhante parece marcar toda a reflexão platônica.

Aristóteles inicia a poética com a mesma imagem "A poesia é imitação". E como ele diz, imitação das ações dos homens. E se em Platão a distância se dá em relação à verdade, a imitação agora tem como critério a verossimilhança, o que poderia ter acontecido (diferentemente do historiador que narra o que aconteceu). Essa abertura em relação à imitação é fundamental porque estabelece a poética a partir da aproximação das ações dos homens, que Aristóteles toma como "natural".

Se, como sabemos, essa imagem do poético enunciada por Aristóteles se tornará normativa, tanto quanto os gêneros e a hierarquia de representação das ações, ela servirá já na modernidade para uma aproximação da literatura com a história, tal como proposta por Auerbach. No epílogo de *Mimesis*, o autor afirma: "O tema deste escrito, a interpretação da realidade através da representação literária ou 'imitação', ocupa-me há longo tempo. Parti originalmente da interrogação platônica no livro X da República, que coloca a *Mimesis* em terceiro lugar após a verdade, em relação com a pretensão de Dante de apresentar na Comédia a realidade verdadeira" (AUERBACH, 2007, p. 499).

A aproximação entre literatura e história não é direta. Se lermos o ensaio "A meia marrom", por exemplo, veremos que depois da apresentação de um longo trecho de *Ao farol*, de Virgínia Woolf, e de uma descrição das cenas surge uma metáfora que lê o texto – "o fato insignificante como abertura para a representação pluripessoal" – e será ela também que lerá a história quando Auerbach olha para os escritores que estão escrevendo no mesmo período, como Marcel Proust e James Joyce e para a época pós-primeira guerra mundial. É a metáfora que permite uma memória tanto do texto quanto da história. E mais, no texto sobre Virgínia Woolf, a metáfora é também um modo de ler a interioridade, de ler o que se passa na cabeça de Mrs. Ramsay, Sr. Bankes, as pessoas… E aí poderíamos avançar e ver as metáforas que aproximam o texto da psicanálise como "um abrir-se da imagem nas profundidades da consciência" (p. 487).

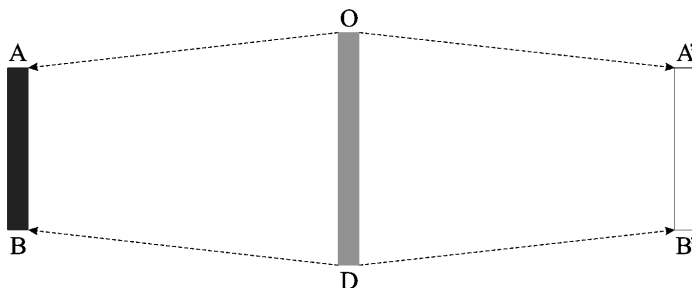
E como em Piglia, a metáfora vem da atenção à singularidade do texto. Como lemos em "Filologia da literatura mundial": "O ponto de partida não deve ser qualquer coisa de ordem geral que se aproxime de fora ao objeto, ele deve nascer deste último, deve ser um elemento do próprio objeto. Há de fazer falar as coisas, o que não será possível se o ponto de partida não for desde sempre concreto e bem delimitado" (AUERBACH, 2007, p. 371). E aí a questão do trecho é um elemento fundamental do seu trabalho que vale a pena retomar (como fez recentemente Didi-Huberman em *Diante da imagem*).

III

Se em Auerbach a metáfora é uma forma de conexão entre texto e história, em Candido (2004), podemos ver a aproximação entre texto e sociedade, como esta em "Dialética da malandragem". Por ser um ensaio muito conhecido, vou abordar só alguns aspectos. Acredito que todos lembrem do movimento inicial do ensaio em que Candido fala da recepção do livro do Manuel Antonio de Almeida, sendo lido basicamente como romance documentário (José Veríssimo, Darcy Damasceno) e romance picaresco (Mario de Andrade, Josué Montello). Vocês lembram, também, que é deste olhar para a recepção do livro que nasce o movimento dialético diante das designações anteriores, como vemos nos subtítulos: 1. Romance picaresco?/2. Romance malandro; 3. Romance documentário?/ 4. Romance representativo. Por aí já vemos como ele olha para a recepção e para o romance, colocando em jogo a primeira e propondo um novo olhar em relação ao segundo. E parece que é nessa parte final, especialmente no quarto subcapítulo, que aparece uma metáfora que lê o livro e a sociedade. É a metáfora da dialética da ordem e da desordem que, como diz Candido (2004, p. 31), "manifesta concretamente as relações humanas no plano do livro, do qual forma o sistema de referência". A partir da metáfora, Candido mostra como todos os personagens deslizam de um pólo a outro, como se fosse uma gangorra: Leonardo Pai, Leonardo Filho, Padrinho, Madrinha... Até chegar à cena em que a metáfora está em funcionamento em um mesmo "corpo": o momento em que Vajor Vidigal recebe as três senhoras "metade ordem" e "metade desordem".

Nessa direção, o deslizamento de um polo a outro gera também uma leitura do leitor: "Na construção do enredo esta circunstância é representada objetivamente pelo estado de espírito com que o narrador expõe os momentos de ordem e de desordem, que acabam igualmente nivelados ante um leitor incapaz de julgar, porque o autor retirou qualquer escala necessária para isto." (CANDIDO, 2004, p. 33). Essa ideia de "um leitor incapaz de julgar" é, nos parece, decorrente da metáfora da "ordem e da desordem", porque o leitor também fica entre uma e outra.

Ainda em torno da metáfora, podemos pensar como Candido propõe uma imagem do literário. Para compreender a relação entre a ordem e a desordem presentes no livro e a ordem e a desordem presentes no tempo da escrita do livro, Candido pensa a metáfora olhando para os dois lados: para a sociedade do livro

e para a sociedade da época. Veja como ele representa graficamente a metáfora olhando para os dois lados:

Em seguida, acrescenta:

> OD, dialética da ordem e da desordem, é um princípio válido de generalização, que organiza em profundidade tanto AB quanto A'B', dando-lhes inteligibilidade, sendo ao mesmo tempo real e fictício -, dimensão comum onde ambos se encontram, e que *explica* tanto um quanto outro. A'B' não vem diretamente de AB, pois o sentimento da realidade na ficção pressupõe o dado real mas não depende dele. Depende de princípios mediadores, geralmente ocultos, que estruturam a obra e graças aos quais se tornam coerentes as duas séries, a real e a fictícia. (CANDIDO, 2004, p. 39).

E como já havia dito um pouco antes:

> [...] não é a representação dos dados concretos particulares que produz na ficção o senso da realidade; mas sim a sugestão de uma certa generalidade, que olha para os dois lados e dá consistência tanto aos dados particulares do real quanto aos dados particulares do mundo fictício (CANDIDO, 2004, p. 38).

IV

Metáfora que olha para os dois lados é o que vemos também em um texto de Michel Foucault. Em "linguagem ao infinito", parte da cena da Odisseia em que Ulisses, estando entre os feácios, ouve de um rapsodo a sua morte. E como afirma Foucault: "e Ulisses, que está vivo, o recebe, este canto, como a mulher recebe o esposo ferido de morte" (p. 48). A partir daí, e em diálogo com Blanchot

e Borges, inicia um pensamento sobre a literatura marcada pela duplicação, até se aproximar da leitura de textos de Sade e das narrativas de terror dos últimos anos do século XVIII. Vejamos o que diz em relação a estes: “Sade e os romances de terror introduzem na obra de linguagem um desiquilíbrio essencial: eles a lançam na necessidade de estar sempre em excesso e em falta.” (FOUCAULT, 2001, p. 57).

E é dessa relação dos textos com a linguagem que Foucault propõe uma metáfora do literário: “Talvez o que seja preciso chamar com todo rigor de ‘literatura’ tenha seu limiar de existência precisamente ali, nesse fim do século XVIII, quando aparece uma linguagem que retoma e consome em sua fulguração outra linguagem diferente, fazendo nascer uma figura obscura mas dominadora na qual atuam a morte, o espelho e o duplo, o ondeado ao infinito das palavras” (FOUCAULT, 2001, p. 57).

Metáforas que estão em Piglia já estão também aqui em Foucault, em que “uma linguagem retoma e consome em sua fulguração outra linguagem diferente”. A aproximação que temos aqui é de texto e de linguagem, como vemos também em Barthes em que a literatura é a “trapaça da lingua”. Como ele diz: “Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacerar com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto mim: literatura” (BARTHES, 2004, p. 16) ou em Deleuze, em que a literatura é um “devir-outro da língua” (DELEUZE, 2008, p. 15).

V

A partir do comentário de um texto de Castro Rocha (2015), mostramos, agora, uma outra conexão entre texto e metáfora. O texto é “Dom Casmurro: ciúme e dúvida póstuma”, publicado em julho de 2006 no caderno *Ideias* do *Jornal do Brasil* (presente agora no livro *Por uma esquizofrenia produtiva*). Na parte inicial, João Cezar faz referência ao modo como imagens do livro de Machado de Assis são conhecidas mesmo por quem não o leu e que em geral ele é lido a partir da questão da infidelidade. Propõe abordar o livro a partir de outra imagem: “Reconheço que essa é uma leitura válida do romance. Porém, trata-se de

leitura fácil, que deixa escapar a malícia do texto. O tema central de *Dom Casmurro* não é a infidelidade, mas o ciúme. E não um ciúme qualquer, mas de um escritor malogrado." (CASTRO ROCHA, 2015, p. 185). O que vem aqui, novamente, é a metáfora, aproximando o texto de outros discursos.

Com a metáfora do ciúme, o autor apresenta o enredo, recortando as cenas em que a imagem está presente. Neste caso, ele mostra como o ciúme é constituinte da narrativa, como já tinha mostrado que era do narrador – lembrem-se: "E não um ciúme qualquer, mas de um escritor malogrado." (CASTRO ROCHA, 2015, p. 185). Depois da apresentação do enredo, o autor começa a pensar as dimensões da metáfora. Olha para o Houaiss e em seguida olha para o leitor ao retomar o que já tinha dito de Bentinho: "O ciúme possui uma dimensão muito mais inquietante, que, se o dicionário ignora, a literatura revela. O ciumento nunca dispõe da prova definitiva da infidelidade. O ciumento não pode saber; se sabe, não é mais ciumento: mas um resignado ou um revoltado. Para ser de fato ciumento, somente imaginará evidências, jamais comprovará a traição. [...] O ciumento é um possessivo dotado de poderosa imaginação, é um escritor malogrado, que, em lugar de livros, produz fantasias de adultério." (CASTRO ROCHA, 2015, p. 187). A imagem que serviu para figurar o narrador do romance volta-se agora para um leitor geral que compreende que o ciumento pode ser "um escritor malogrado', que, em lugar de livros, produz fantasias de adultério" (CASTRO ROCHA, 2015, p. 187).

Em seguida, o que vem em cena é a historicidade do ciúme na literatura, os livros que o leitor lembra lendo *Dom Casmurro*: "Os grandes clássicos sempre destacaram esse aspecto. Em *Hipólito*, de Eurípides, Teseu acusa o filho com base em uma falsa evidência, engendrada por sua esposa, Fedra. Em *Otelo*, de William Shakespeare, de igual modo, uma prova fraudulenta, arquitetada por Iago, leva o mouro a assassinar Desdêmona." (CASTRO ROCHA, 2015, p. 188). E se quisesse, poderia citar também, como diz Benjamin, a pós-história da metáfora, como vemos em *São Bernardo*, de Graciliano Ramos. Em seguida, o que vemos é que, a partir da metáfora do ciúme, uma imagem do literário aparece: "A literatura também não dispõe de 'provas', não expõe 'evidências'; como o ciúme, a literatura é um discurso que se alimenta da dúvida, da impossibilidade de conhecer a 'verdade' última do mundo." (CASTRO ROCHA, 2015, p. 188). A metáfora, aqui, também olha para os dois lados, neste caso, para o texto e para o leitor.

Então, se retomarmos a metáfora proposta por Piglia, o que temos no texto do João Cezar a partir do ciúme é uma memória do texto e também uma memória do leitor. Não por acaso, João Cezar tem pensado esse gesto do crítico que olha para o texto, mas também para o leitor, chamando-o de esquizofrenia produtiva.

Por meio deste pequeno percurso pelas metáforas do literário, podemos pensar que as memórias às quais são conectados os textos não são excludentes. O literário parece se fazer na conexão/jogo com "memórias alheias" como a imagem, a sociedade, a história, o inconsciente, o leitor. Não são excludentes porque são *a posteriori*. Surgiram da atenção à singularidade dos textos, no momento em que filósofos, críticos, historiadores, teóricos se expuseram ao risco, ao inesperado, ao não saber.

E, observando como a metáfora apareceu e se deslocou em cada texto, podemos pensar que os olhares também não são excludentes, porque é possível ver, em um mesmo texto, gestos de historiador, de crítico e de teórico, entre outros.

REFERÊNCIAS

AUERBACH, Erich. **Ensaios de Literatura Ocidental**. São Paulo: Duas Cidades, 34, 2007.

AUERBACH, Erich**. Mimesis**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARTHES, Roland. **Aula**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: Rua de mão única. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 247-8.

BORGES, Jorge L. **Outras inquisições**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. **O discurso e a cidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CASTRO ROCHA, João C. de. **Exercícios críticos**. Chapecó: Argos, 2008.

CASTRO ROCHA, João C. de. **Por uma esquizofrenia produtiva**: da prática à teoria. PRIGOL, Valdir (org.). Chapecó: Argos, 2015.

CASTRO, Eduardo V. de. **Encontros**. Rio de Janeiro: Azougue, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: 34, 2008.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Ante el tiempo**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2008.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem**. São Paulo: 34, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Inquietar-se diante de cada imagem**. Disponível em: http://flanagens.blogspot.com.br/2011/05/inquietar-se-diante-de-cada-imagem.html. Acesso em: 01 ago. 2015.

DUVE, Thierry de. **Reflexões críticas**: na cama com Madonna. Rio de Janeiro, Concinnitas, n. 7, v. 6, dez. 2005.

FOUCAULT, Michel. **Estética**: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

LINK, Daniel. **Como se lê e outras intervenções críticas**. Chapecó: Argos, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**. Uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PIGLIA, Ricardo. La literatura argentina después de Borges. **La Página**, n. 28, p. 62-65, 1997. Disponível em: http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/noticias/la_literatura_argentina_despue769s_de_borges.pdf. Acesso em: 21 jun. 2015.

ATLAS DAS LÍNGUAS EM CONTATO NA FRONTEIRA

Cristiane Horst
Marcelo Jacó Krug

No presente texto, descrevemos um pouco dos rumos e perspectivas da nossa pesquisa realizada desde 2012 na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Ainda no primeiro ano de existência da UFFS, foi criado o projeto de pesquisa guarda-chuva: o "Atlas das Línguas em Contato na Fronteira" (doravante ALCF), que pudesse abarcar pesquisas que se propõem a estudar línguas alóctones e/ou autóctones em contato na região de fronteira do Brasil com a Argentina e com o Paraguai. Esse projeto de pesquisa insere-se no âmbito dos estudos de macro-análise da variação linguística em situações de contato multilíngue, assim como a relação e as influências dessas situações com fatores extralinguísticos diversos.

OBJETIVOS E FIXAÇÃO DE CRITÉRIOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA BASE DE DADOS

O que seria então um Atlas Linguístico? Segundo Altenhofen (2004, p. 141),

> [...] pode-se definir o atlas linguístico como sendo um instrumento de análise que apresenta em um mapa geográfico variantes e comportamentos relativos ao uso variável da língua, com o objetivo de fornecer uma visão macro-areal que permita observar relações e tendências dessa variação no espaço.

No caso de um atlas que visa a abarcar as línguas alóctones e autóctones em contato com a língua oficial do país, temos, além da língua e suas variantes,

o fator sociocultural, que permite apresentar as mais diversas variedades ainda faladas na região de fronteira, muitas vezes, esquecidas. O ALCF também destaca o verdadeiro papel dos imigrantes e indígenas na formação do povo e da língua brasileira, contrariando estudiosos como Ribeiro (1995, p. 242), que afirma que o imigrante "[...] não teve maior relevância na fixação das características da população brasileira e da sua cultura".

Constitui objetivo central do ALCF desenvolver uma base de dados adequada para um atlas linguístico-contatual das línguas minoritárias (alóctones e/ou autóctones) com o português e o espanhol na região Sul do Brasil, especificamente, na região de fronteira dos três estados do Sul do Brasil com a Argentina e o Paraguai. Tal propósito segue os pressupostos de uma ciência ampla da variação linguística que reúne, em um mesmo modelo, as categorias sociolinguísticas e o espaço pluridimensional de análise geolinguística, segundo a perspectiva de Thun (2010), levada a efeito nos atlas linguísticos do Uruguai (ADDU) e do contato Guarani-Espanhol no Paraguai (ALGR), e de Altenhofen (2004), no Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata (ALMA), envolvendo o Brasil, a Argentina e o Paraguai.

Tendo em vista o alcance do objetivo geral, organizamos alguns objetivos mais específicos do projeto. Como objetivo de origem mais epistemológica, pretende-se, em primeiro lugar, fixar critérios claros e consequentes para a definição de uma base de dados representativa, com a qual se possa solucionar problemas apontados em um projeto pluridimensional. Voltado à determinação do tema de pesquisa, pretende-se fixar as questões mais relevantes em relação tanto com as variedades e suas variáveis linguísticas, quanto com os aspectos interdisciplinares predominantes, de interesse de outras áreas do conhecimento. Com isso, acredita-se revitalizar, ao mesmo tempo, uma área bastante negligenciada pela pesquisa linguística, a etnografia, que pode contribuir para uma visão mais conjunta da integração entre língua, cultura e sociedade. Como objetivo empírico, pretende-se avaliar ao mesmo tempo as exigências para que cada questão selecionada para a pesquisa seja adequadamente levantada, desenvolvendo a técnica de coleta dos respectivos dados mais apropriada a essas exigências. E, finalmente, voltado mais para a cartografia, pretende-se, no mesmo sentido, desenvolver procedimentos cartográficos adequados, além de prever mapas que ofereçam respostas mais concretas e convincentes a cada questão de pesquisa.

Estudos como os de Altenhofen (1996), Koch (1974), Thun (2010) e os dados do ALiB e do ALERS apontam para a existência de línguas de imigração que são faladas na região Sul do Brasil, como as variedades do alemão, do italiano, do polonês, do ucraniano, do russo, dentre outras. Porém, todos os estudos e levantamentos mencionados abrangem uma visão macro de apenas uma variedade, seja esta de imigração em contato com o português ou do português em comunidade de falantes bilíngues. Com o ALCF, ainda teremos uma visão macro, mas com um "zoom" para cada comunidade de falantes de variedades de imigração ou de variedades indígenas. Estudos já realizados pelo ALCF, no Oeste Catarinense, conforme Horst, Krug e Fornara (2017), apontam para a coexistência de pelo menos doze (12) variedades de línguas de imigração e duas (2) línguas indígenas com a língua oficial.

Para padronizarmos o levantamento dos dados do ALCF com outros atlas existentes, definimos estabelecer a base teórico-metodológica para a elaboração de um banco de dados e a definição do objeto de estudo para a confecção de um atlas pluridimensional (THUN, 2010), com base na teoria e metodologia da Dialetologia Pluridimensional. Procuramos analisar e comparar adicionalmente, entre um ponto e outro (dimensão diatópica), a fala de homens e mulheres (dimensão diassexual), de diferentes faixas etárias (dimensão diageracional), pertencentes a estratos sociais distintos (dimensão diastrática), e falantes de uma ou mais línguas (dimensão dialingual), com competência metalinguística para perceber e "julgar" variantes distintas da língua (dimensão diarreferencial), segundo sua posição social, e com competência para empregar mais de um estilo de fala, conforme a situação (dimensão diafásica). Dessa forma, obtemos um poder explanatório e garantia de resultados mais sólidos para o estudo do contato.

QUESTIONÁRIO LINGUÍSTICO E EXTRALINGUÍSTICO

Com base no Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata (ALMA), *Atlas Linguístico Diatópico y Diastrático del Uruguay* (ADDU), Atlas Linguístico Guaraní-Románico (ALGR), *Mittelrheinischer Sprachatlas* (*Atlas da Renânia Central) (*MRhSA), Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul (ALERS) e nas obras de Schmidt (1997), Steffen (2006), Krug (2004, 2011), Horst (2011), Horst, Krug e Fornara (2017), além de

questões novas que surgiram para cobrir temas específicos de cada variedade, elaboramos e adaptamos um questionário que pudesse abarcar, a partir da língua portuguesa, questões que são facilmente encontradas nas variedades minorizadas e, portanto, de fácil tradução para as distintas variedades linguísticas.

Para fins de comparação com dados já existentes, procuramos seguir a mesma metodologia e ordem das questões dos atlas mencionados anteriormente, o que facilita a análise macrolinguística entre os dados dos diferentes atlas. A interdisciplinaridade ganhou forma com questões que envolvem os mais variados eixos da ciência abordados no questionário: antropologia; história; educação; religião; etnografia; agricultura; pecuária; economia; geografia; fauna e flora; corpo humano; alimentação; meios de transporte; trabalho e comércio; aspectos metalinguísticos; questões de identidade; crenças e atitudes; relações sociais; jogos e diversões. O questionário conta com 492 perguntas diretas e 1411 perguntas indiretas, ou seja, para cada pergunta direta pode ter, em alguns casos, até dez perguntas indiretas. Essa divisão se faz útil na dialetologia pluridimensional para, por exemplo, coletar dados tanto do conhecimento ativo da língua do informante, quanto do conhecimento passivo, vital para "medir" a lusitanização, o tipo e o grau de bilinguismo do informante. As questões linguísticas, como a semântica, o léxico, a gramática, a fonética e a fonologia, a partir dessa subdivisão das perguntas, também ganham destaque especial.

O questionário é um roteiro de perguntas que pode ser aplicado em forma de diálogo, pois, na medida em que os informantes são questionados, eles atribuem comentários, contam pequenas histórias, até mesmo anedotas sobre o tema, enriquecendo assim a qualidade do material coletado. Tais comentários auxiliam na espontaneidade da conversa e, consequentemente, na qualidade dos dados a serem coletados. Quanto à espontaneidade, montamos um roteiro de perguntas que permite ao entrevistado se sentir mais à vontade. O roteiro tem como base as questões levantadas por Labov (1972) e conta inicialmente com a apresentação do informante, sua origem, questões de imigração e migração, a localização geográfica do ponto de coleta, para então entrar em questões linguísticas.

Além do questionário, elaboramos um roteiro de conversa semidirigida que norteará a coleta de dados do estilo livre (fala espontânea). Esse roteiro terá como base 14 campos temáticos, adaptados do Projeto ALMA, que servem de base para as nossas entrevistas:

a. formas simples (piadas linguísticas, receitas etc.);
b. histórias típicas da região;
c. memória e lembranças (individual e familiar; história regional e étnicas);
d. narrativas (contagem e recontagem de histórias da parábola do filho pródigo, contos de fada, histórias da imigração, dos índios, dos afrodescendentes, das guerras);
e. relações com as outras etnias (dentre outras a descrição de fotos antigas, o casamento inter étnico, a relação com o gaúcho etc.);
f. produção agrária (por ex.: a cana de açúcar, o milho, a soja, o fumo, a mandioca, o arroz, o trigo, da trilhadeira à ceifadeira ou automotriz etc.);
g. comércio, meios de transporte, a produção têxtil e a industrialização de produtos de consumo doméstico e agrário (dentre outros os legendários caixeiros viajantes, transporte antigamente e atual);
h. língua e escola (a posição do informante ante o ensino da língua minoritária e do bilinguismo, a proibição das línguas estrangeiras, o ensino na língua minoritária);
i. convivência social (por ex.: vizinhança, tomar mate, comer bolinhos e pipocas, visitar e receber visita de parentes, tempo de plantio e de colheita, as máquinas de costura, os fornos e fogões de cozinha e as rodas de conversa);
j. festas e confraternizações ("Kerb", festas de imigrantes, São João, festas de padroeiros, filó etc.);
k. religião (língua usada nos sermões, casamentos inter-religiosos, enterros, os padres e pastores, a organização das comunidades etc.);
l. medicina popular e saúde (benzedeiras, curandeiros, simpatias e técnicas de cura dos afrodescendentes, saravás, cartomantes, médicos e hospitais de antigamente e hoje);
m. tempo e temporais (mudanças climáticas, perigos da monocultura, a influência da lua nas plantações, problemas do meio ambiente, produtos transgênicos, as pragas nas lavouras, a derrubada das matas, as secas, as cheias, o uso de veneno);
n. inovações, invenções e perspectivas (possibilidades de trabalho, estudo, futuro da língua minoritária).

Paralelamente ao questionário e à conversa livre, é prevista a coleta de textos antigos (etnotextos). Entendemos por textos antigos cartas escritas pelos antepassados aos parentes e amigos, receituários e documentos oficiais como passaportes, registros cíveis, atas de reuniões de associações, de igreja ou comunidades, escritas na língua minoritária, livros didáticos dentre outros. Esses textos podem servir de base documental para estudos diacrônicos e sincrônicos da evolução ou situação, respectivamente, tanto da língua portuguesa quanto da língua minoritária em contato com a língua portuguesa. A coleta dos textos ocorre por meio digital, ou seja, os textos são fotografados e arquivados num banco de dados específico, devidamente identificado, sem que os originais saiam das mãos de seus proprietários.

Para o levantamento de dados, é de fundamental importância que o questionário seja seguido à risca e que cada questão seja levantada de acordo com a sequência em que é encontrada no questionário. Essa sequência implica não somente levantar a questão principal, como também as questões secundárias. As questões principais, por exemplo, foram pensadas para a obtenção dos dados com respostas espontâneas. Dentro de cada língua, é possível termos uma ou várias variáveis ou até mesmo variantes do mesmo vocábulo ou fonema oriundas do contato entre línguas, nesse sentido, foram incluídas perguntas secundárias que nos auxiliarão a coletar inclusive casos de variação dentro da(s) variedade(s) minoritária(s).

O questionário está dividido em cinco capítulos. Com base no capítulo um, visa-se a levantar dados topográficos e da topodinâmica dos informantes, assim como questões que dizem respeito à identificação de cada informante com a sua variedade minoritária, também com a variedade do outro. Foram elaboradas 44 perguntas diretas, divididas em três subcapítulos, abordando os seguintes temas: I) Identificação do informante; II) Identificação dos pais e cidade de origem deles; e III) Aspectos metalinguísticos. Este subtítulo divide-se em quatro subcapítulos: I) Questões de identidade; II) Identificação dos padrões identitários; III) Papel da língua na constituição da identidade; e IV) Grau de bilinguismo dos informantes, da comunidade e o reconhecimento da identidade. São perguntas ideais para deixar o informante bem à vontade perante a situação que se encontra exposto, por exemplo, a presença do estranho com um gravador. Como não são questões de cunho fonético, o estranhamento não afetará a aquisição dos dados.

O capítulo dois do questionário é composto por 279 perguntas que servirão de base para o levantamento do léxico. Grande parte desse questionário foi adaptado de outros atlas linguísticos, como o ALMA, o ADDU, o ALGR, o ALERS, o ALiB e o MRhSA. Todos esses atlas tinham como objetivo coletar dados de uma língua ou de, no máximo, três línguas em contato; nesse sentido, foi preciso adaptar e traduzir o questionário, ajustando-o ao objetivo do projeto de que trata este capítulo. Em alguns casos, optamos por deixar as sugestões/sugerências na variedade minoritária do alemão (no hunsriqueano) ou até mesmo no alemão padrão, visto que quatro das variedades encontradas na nossa área de pesquisa são de origem alemã. Das demais variedades minoritárias, em partes, já foram traduzidas para o talian, italiano padrão, polonês local, kaingang e guarani, mas ainda precisam se estender a outras partes do questionário, que é aplicado, sempre que possível, com a colaboração de um docente ou discente proficiente na variedade minoritária em questão. O capítulo dois está dividido em quinze subcapítulos que darão subsídios para o levantamento de dados lexicais nas seguintes temáticas: I) Corpo humano: saúde e higiene; II) Vestuário; III) Alimentação; IV) Habitação; V) Fenômenos naturais; VI) Atividades agrícolas; VII) Flora; VIII) Fauna; IX) Parentesco e família; X) Relações sociais: amizade, vizinhança e local de trabalho; XI) Jogos e diversões; XII) Quantidades, números e relações; XIII) Transporte e comunicação; XIV) Trabalho e comércio; e XV) Religião. Com esse repertório, consegue-se coletar uma boa amostragem lexical. O que nos fez optar pelo questionário foi a possibilidade de encontrarmos empréstimos, tanto da língua portuguesa quanto da língua espanhola e das variedades minorizadas. Também pelo fato de que, na época em que essas variedades (i)migraram para o/no Brasil, boa parte desse léxico não existia e passou a existir com a evolução tecnológica, obrigando os falantes de variedades de imigração a aderirem aos neologismos tecnológicos. Há, também, o encontro com o novo, ou seja, novas espécies de aves, animais, plantas e árvores, que receberam denominação semelhante ao que já era do seu conhecimento ou recebiam a tradução literal, como o João de Barro (*Dreckbauer*). Nesse sentido, o léxico ou era emprestado ou adaptado das línguas majoritárias. Outra questão diz respeito aos nomes de parentesco e de família, os quais, segundo Horst (2011), Horst e Krug (2012), Bortolotto (2015), Wepik (2017), por um lado, deixaram de ser usados ativamente pela maioria dos informantes na língua de imigração, mas, por outro,

o seu uso ainda é bastante representativo considerando as variedades do alemão. Em outros casos, foi assumida a nomenclatura da língua majoritária, porém com a terminologia da(s) variedade(s) de imigração.

O que, na maioria das vezes, restou foi o conhecimento passivo (que o informante ouvia falar ou falava na infância) dos nomes, como genro (*Schwiegersohn*) ou prima (*Cousine*), que é coletado no projeto através das perguntas secundárias. Outro ponto em que a língua majoritária oficial passa a ser a de domínio é na questão numérica e de datas. Inferimos que, pelo uso diário de números e datas e também pelo ensino exclusivo na língua majoritária, a variedade de imigração ou indígena cede lugar à língua oficial do país.

No capítulo três, tem-se o questionário fonológico, também adaptado do ALMA, ADDU, ALGR, ALiB e MRhSA, além de questões traduzidas e adaptadas de Steffen (2006) e Krug (2011). Nesse capítulo foram selecionadas 100 questões que deverão ser traduzidas do português para a variedade minoritária. Objetivamos, com isso, averiguar questões fonético-fonológicas específicas de cada variedade linguística.

No capítulo quatro, a parte da gramática, selecionamos algumas das 40 frases do professor alemão Georg Wenker, escritas em 1887 e que, até hoje, são usadas para levantamento de dados relacionados à gramática nos diversos atlas linguísticos na Alemanha, Suíça e Áustria e também no ALMA-H. Esse questionário está dividido em três partes. Na primeira delas, os informantes deverão traduzir as frases do padrão da língua minoritária ou do português para a variedade minoritária, para fins de comparação da variedade minoritária com as variedades de origem. Na segunda parte, fizemos um levantamento morfossintático a partir da tradução das frases do português para a variedade minoritária. Como última tarefa deste capítulo, os informantes são solicitados a traduzirem as frases da terceira parte para a língua de imigração padrão, com o intuito de medir as habilidades dos informantes na variedade de imigração padrão.

No capítulo cinco, também já utilizado no ALMA, ADDU e ALGR, os informantes ainda são solicitados a ler textos, por exemplo, a parábola do filho pródigo, na língua minoritária padrão e na língua portuguesa; um texto na língua portuguesa, procurando coletar dados sobre a metafonia, a fim de compará-los com os dados com a pesquisa de Krug (2011). Também foram incluídos textos de Bortolotto (2015) e Wehrmann (2016), para coletar dados especificamente do parentesco italiano e alemão, respectivamente.

IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS PARA A COLETA DE DADOS

Cartografar dados linguísticos sob a metodologia da pluridimensionalidade exige que se pense essa pluridimensionalidade desde o início do projeto. Não é possível fazer análise de dados pluridimensionais se eles não seguiram uma metodologia de coleta com um questionário adequado, com perguntas que deem acesso e que a sustentem. Além do questionário, também devemos pensar nos mais variados estilos de coleta desses dados, assim como na pluralidade dos informantes e das suas diferentes localizações geográficas, gêneros e classes sociais.

Para a formação da nossa base de dados, optamos por três estilos de coleta: 1) questionário com perguntas e respostas, representando o estilo "pouco formal"; 2) conversa livre sobre assuntos do cotidiano, representando o "estilo livre"; e 3) leitura de textos representando o "estilo controlado, formal". Segundo Thun (2010), os estilos nos auxiliam na questão da formalidade, ou seja, quanto mais livre o estilo, menos próximos da fala da escola, da forma padrão da língua, serão nossos dados. Já no estilo pouco controlado, no questionário, os informantes não chegam ao extremo do controle de sua fala, como é o caso do estilo controlado da leitura, que, por sua vez, remete diretamente à forma padrão da língua aprendida na escola.

Até o momento, foram selecionados 42 municípios para compor a rede de pontos do presente projeto de Atlas das Línguas em Contato na Fronteira. Essa escolha vem atrelada a uma pesquisa prévia de levantamento de dados sobre a possível existência de grupos minoritários de etnias diversas que entram em contato com a variedade majoritária e oficial do país no seu dia a dia (HORST; KRUG; FORNARA, 2017). Na maioria dos pontos, a pesquisa foi feita, primeiramente, via consultas no site do IBGE ou no próprio site dos municípios; em seguida, via telefone e e-mail com representantes das prefeituras e, em alguns pontos com visitas *in loco,* com conversas com representantes do município, de sindicatos e pessoas influentes na comunidade. A partir desse levantamento, foi possível encontrar mais de 12 variedades minorizadas, cuja maioria tem um número bastante restrito de falantes, o que comprova a urgência desse levantamento de dados. As variedades encontradas foram: polonês, italiano, russo, variedades do alemão, como o hunsriqueano, o pomerano, o westfaliano e o *Wolgadeutsch* (Alemão Russo), o guarani, o kaingang, e uma comunidade quilombola fluente

na variedade linguística alemã hunsriqueano, uma comunidade de árabes, uma de chineses, uma de taiwaneses e uma de turcos. Mais recentemente, temos registrado a criação de pequenas comunidades de haitianos e senegaleses, principalmente nas cidades do oeste catarinense.

Após a escolha dos pontos para os inquéritos, chegou a vez de definirmos os informantes, que estão divididos em quatro células, de acordo com o modelo em cruz de Thun (2010), aplicada nos atlas ALMA, ADDU, ALGR e ALiB.

Figura 1. Modelo em Cruz

Ca – GII	**Ca – GI**
Cb – GII	**Cb – GI**

Fonte: Thun, 2010, p. 709.

Cada cruz representa um ponto de coleta no mapa e, geralmente[1], é composto por oito informantes, quatro homens e quatro mulheres, para garantir a pluridimensionalidade. Por exemplo, a célula da classe alta – geração II (CaGII) é composta por um homem e uma mulher, nascidos e residentes no município, com idade acima de 55 anos e nível superior em curso ou completo. A classe alta – geração I (CaGI) é formada por dois jovens (um homem e uma mulher) entre 18 e 36 anos, nascidos e residentes no município, cursando ou com o curso superior completo. A classe baixa – geração II (CbGII) será formada por um homem e uma mulher, nascidos e residentes no município, com idade acima de 55 anos e com, no máximo, o ensino fundamental completo. A última célula, a classe baixa – geração I (CbGI) será composta por um jovem e uma jovem, nascidos e residentes no município, com idade entre 18 e 36 anos, com, no máximo, o ensino fundamental completo.

No que diz respeito à classe social, é importante salientar que preferimos adotar o mesmo conceito de classe social adotado nos projetos do ALMA, ADDU e ALGR, ou seja, são considerados integrantes da classe alta todos os informantes que estejam cursando ou já tenham concluído o nível superior de ensino (faculdade ou universidade), e os informantes que não se enquadram nesse perfil serão considerados classe baixa. Preferimos esse recorte, pois o critério de definição de

1 Cada pesquisador tem autonomia para alterar o número de informantes no seu modelo em Cruz, adaptando o método à sua realidade, porém, no ALCF, teremos oito informantes.

Ca e Cb se pauta exclusivamente na escolaridade e ocupação de trabalho (com ou sem uso da escrita), porque são os únicos critérios concretamente mensuráveis e controláveis em uma pesquisa que agrega a variação diatópica (com levantamentos em uma rede de pontos de pesquisa) e que envolve a fala de indivíduos bilingues (dimensão dialingual). Para essa população falante de uma língua minoritária de imigração essencialmente falada, portanto, na maioria das vezes, ágrafa, a análise da variação linguística na dimensão diastrática tem como foco central a influência da escolaridade, por ser indicador do grau de acesso à linguagem escrita e às práticas de letramento.

Demais critérios possíveis na definição dos estratos sociais (por exemplo, renda) ficam subentendidos ou associados à medição do grau de acesso à escolaridade e à cultura escrita. Isso é comprovado pela análise etnográfica da estrutura social das localidades em que se realiza a pesquisa e que acompanha os levantamentos de dados, mesmo que de forma amena e suplementar, mas o suficiente para controlar a eficácia de aplicação dos critérios de escolaridade e ocupação de trabalho, os quais definem os dois grupos (Ca e Cb). Nesse contexto das áreas de imigração, interessa-nos antes de tudo como as práticas de letramento e o acesso aos bens escritos atuam no habitus linguístico e no "modo de falar" (gr. dialéktos) local.

O critério da renda não distinguiria com a mesma clareza, por exemplo, entre um colono que lê (em alemão e/ou em português) de um que não lê. Essa é a razão por que os atlas contatuais, que são recentes e existem em minoria – se restringem praticamente à trilogia rioplatense de H. Thun (ADDU, ALGR e ALMA-H) –, seguem essa leitura da estrutura social dos contextos pesquisados e priorizam esse recorte de estrato sociocultural como sendo o mais adequado e exequível para o estudo macrolinguístico que se está propondo. Como tudo em pesquisa, para ganhar em um ponto de vista, às vezes, é preciso amenizar e adequar os critérios em outro.

Seguindo essa estrutura metodológica, conseguimos gerar uma base de dados que possa dar suporte a um número maior de estudos dentro da perspectiva da macroanálise de dados da geolinguística pluridimensional, que já vem sendo experienciada nas pesquisas de campo, descrições e análises já realizadas até o presente momento.

CONSEQUÊNCIAS PARA A CARTOGRAFIA, COMO INSTRUMENTO DE VISUALIZAÇÃO, RELAÇÕES E RESULTADOS

A cartografia pluridimensional Thun (2010) consiste em dominar a grande quantidade de dados que é produto de nossa metodologia. Contrariamente à metodologia monodimensional, que levanta um fenômeno linguístico com vários informantes previamente definidos por lugar/ponto, nós temos normalmente oito informantes, e isso quer dizer: informantes de quatro grupos que se dividem por idade e por categoria sociocultural e, em cada grupo, estão duas pessoas, normalmente um homem e uma mulher distribuídos na cruz, como mencionado anteriormente. Então, em resultado, temos entre quatro até oito vezes mais informações. Por exemplo, é possível que, em cada um dos grupos, os informantes digam coisas diferentes, nesse sentido, temos oito vezes o mesmo fenômeno em variação. E isso se torna um grande desafio para a cartografia, pois teoricamente seria necessário inscrever em cada ponto oito resultados e, se for feito de maneira mecânica, ou seja, descrever todas as variantes que surgiram em todos os pontos coletados, falado por cada informante, seria motivo de grande confusão, sem contar que não haveria espaço para tal descrição em um único mapa. Por isso, a solução é, por um lado, uma simplificação dos mapas. Nesse sentido, optamos por três "tipos" de mapas: o fenotípico, o em série e o mapa síntese.

Num primeiro momento, optamos por mapas que só darão uma primeira aproximação do fenômeno, representando-o por um único símbolo, são os mapas que chamamos de *fenotípicos*. Por exemplo, para saber se existe num lugar dado à palatalização do português brasileiro (palavras como [dia] ou [dʒia] e [tia] ou [tʃia], basta que um único falante realize o fenômeno para que ele passe a constar no mapa. Nessa primeira aproximação ao fenômeno será simbolizada no primeiro mapa somente a existência ou a inexistência do fenômeno. O princípio é separar em passos sucessivos a informação coletada. Disso resulta um tipo de cartografia que pode ser chamada de "mapas em série". Assim, para um mesmo fenômeno complexo, serão elaborados vários mapas que se seguem logicamente. Primeiro uma aproximação com o mapa fenotípico, depois entramos em todos os detalhes com mapas em série e, ao final, uma síntese. Um exemplo poderia ser uma síntese sobre o avanço do fenômeno da palatalização realizada por um grupo determinado, neste caso, mulheres jovens, que já realizam numa

porcentagem avançada o fenômeno, em contraponto com os homens veteranos da classe socioculturalmente baixa, que ficam com a forma tradicional. Em outras palavras, as mulheres jovens da classe alta dizem, praticamente todas, bom [dʒia] e [tʃia], e os homens velhos ficam com bom [dia] e [tia]. Então isso poderia ser uma síntese ao final.

Com o atual meio digital, a sucessividade de mapas pode facilmente ser sobreposta e analisada tanto isoladamente quanto em comparação com outros fenômenos, sejam estes linguísticos ou extralinguísticos. Nesse sentido, é possível ter em um mapa determinado fenômeno linguístico visto a partir da classe social dos informantes; no outro, o gênero; no seguinte, a geração, a localização geográfica; outro, com os diferentes estilos de coleta; outro, com apenas as respostas espontâneas; e outro, com as respostas sugeridas e aceitas[2] ou ainda um mapa só com termos de que os informantes apenas ouviram falar. É dessa maneira que acreditamos minimizar os problemas apontados na cartografia pluridimensional.

Na linguística usam-se basicamente dois "tipos" de mapas. Um "tipo" é o que será utilizado para cartografar o ALCF, que se chama ponto-símbolo. O outro "tipo" é um mapa que utiliza formas fonéticas ou formas ortográficas por ponto, denominado ponto fonético. Nesse tipo de mapa descreve-se forma [dia] ou [dʒia] no ponto respectivo e não se utiliza o símbolo para designar o dado. Essa cartografia é útil se os fenômenos são simples, mas é complicada se as formas são longas, pois o espaço disponível numa folha bidimensional não será suficiente. É o caso do atlas linguístico da França, que é ponto fonético e dá uma impressão não clara. Esse tipo de mapa é praticamente como um dicionário que se encontra numa página só, difícil de ler e não aproveita as vantagens de um mapa, por exemplo, na representação de áreas linguísticas. Com o tipo de cartografia ponto-símbolo, seguimos o princípio que vai do ponto à área linguística, assim que, a partir de símbolos semelhantes ou iguais (sempre o círculo Q U S T R F) que se inscrevem em cada ponto, podemos ter uma ideia da existência de áreas linguísticas, como no exemplo de caçula: no norte do Uruguai tem símbolos em preto, que formam uma área, no sul dessa área da fronteira do Uruguai tem símbolos em branco, que formam outra área, e assim podemos falar em área em preto e área em branco. Então, a área se forma através da existência de pontos vizinhos que tem o mesmo símbolo.

2 As respostas sugeridas são as que denominamos de perguntas indiretas.

Em outras palavras, podemos comparar os mapas em série com a técnica de cronofotografia, mapas que correspondem a fotos instantâneas, mas que estão vinculadas tematicamente na série. Por exemplo, analisamos a palatalização primeiramente numa perspectiva geral, qual a situação do fenômeno numa localidade dada, existe ou não existe. Se existe, como falam os velhos, como falam os jovens, como falam os homens, como falam as mulheres; depois, como pronunciam em atos linguísticos muito controlados, por exemplo, na leitura de um texto; como pronunciam em atos linguísticos menos controlados, por exemplo, respondendo a perguntas; cada uma dessas formas seria uma foto. Como atuam linguisticamente numa atividade de controle mínimo, na conversa livre observamos, por exemplo, que as pessoas dizem na leitura de um texto "eu vou cantar", depois na conversa dizem "eu vou *cantá*". Então, numa atuação linguística menos controlada pode surgir uma forma mais espontânea, assim como isso também dá a possibilidade de separar em fotos instantâneas sucessivas a evolução linguística.

O que pretendemos fazer é aumentar os dados da geolinguística tradicional no sentido da sociolinguística, mas não fazer tudo. Não é objetivo elaborar monografias sociolinguísticas em cada ponto, mas dar uma impressão aproximada da estruturação da sociedade no espaço. Assim como a sociolinguística reduz o espaço a pontos, às vezes, a um só ponto, ou, no melhor dos casos, a uma série de pontos, mas não inter-relacionados, com o projeto ALCF reduzimos as possibilidades da sociolinguística a algumas categorias, como o sexo, a idade e a formação cultural. Vale ressaltar que um atlas linguístico é sempre uma síntese e não pode ser confundido com uma monografia local.

RESULTADOS JÁ ALCANÇADOS

Além da elaboração e adaptação do questionário realizado em 2013 e 2016, da delimitação do espaço a ser cartografado e da definição da metodologia, baseada na teoria e metodologia da dialetologia pluridimensional, foram escritos até 2017 nove trabalhos de conclusão de curso, outros quatro estão em fase de escrita, e também temos oito dissertações de mestrado defendidas e outras três em fase de conclusão. O projeto contou com o apoio de cinco bolsistas (PIBIC--UFFS, CNPq e FAPESC) e com uma pós-doutoranda (CAPES-PNPD-UFFS), colaborando diretamente com o levantamento de dados e com a divulgação das

pesquisas do projeto ALCF. Também vale ressaltar que, no período de 2012 a 2017, foram produzidos nove artigos científicos, publicados em revistas qualificadas, e um capítulo de livro. Desde 2010, o projeto ALCF está inscrito e certificado como Grupo de Pesquisa no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

A partir dos trabalhos de conclusão de curso, os estudantes tiveram a oportunidade de coletar e analisar, com base no ALCF, questões bem pontuais de sua comunidade de fala e, com isso, aproximar e abrir caminho para a realização das entrevistas previstas no projeto maior. Com esses trabalhos, foi possível coletar dados de informantes haitianos e de descendência italiana e alemã.

Com as dissertações, foi possível ampliar o leque de variedades e aprofundar as discussões para além das variedades do italiano Bortolotto (2015), Curioletti (2014), do alemão Ruscheinsky (2014), Wolschick (2016), Wehrmann (2016). Tivemos trabalhos envolvendo descendentes de poloneses e ucranianos Scholtz (2014), Wepik (2017) e outros escritos nas línguas indígenas guarani e kaingang Frizzo (2017). Todos esses trabalhos estão ancorados no ALCF, complementam-se e apresentam um panorama da real situação do contato linguístico na região.

Ainda temos muito a explorar, pesquisar e descobrir com as línguas em contato na fronteira. Encontramo-nos num verdadeiro laboratório linguístico pouco explorado, terreno fértil para pesquisas nas mais diversas esferas do conhecimento e esperamos, com a criação do atlas, poder propiciar que cada vez mais pesquisas e pesquisadores se interessem e contribuam com novos conhecimentos na área da dialetologia.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo V. A constituição do corpus para um "Atlas linguístico-contatual das minorias alemãs na Bacia do Prata". **Martius-staden-Jahrbuch**, n. 51, São Paulo, 2004.

ALTENHOFEN, Cléo V. **Hunsrückisch in Rio Grande do Sul.** Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen. Stuttgart: Steiner, 1996.

BORTOLOTTO, Paula C. M. O **talian na fala dos ítalo-brasileiros em Chapecó – SC e Pato Branco – PR**: manutenção e substituição dos termos de parentesco. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2015.

CURIOLETTI, Daiane S. S. **Lusismos no Inglês em comunidades bilíngues português/ italiano no oeste Catarinense**: a realização do /R/. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2014.

FRIZZO, Celina E. **Manutenção, preservação e perda do bilinguismo:** português/ guarani/kaingang na terra indígena Guarita- RS. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2017.

HORST, Cristiane. **"Quando o Heinrich casa com a Iracema, a Urmutter vira bisa".** A dinâmica dos nomes próprios de pessoas e comuns de parentesco em uma comunidade de contato alemão-português do sul do Brasil. Westensee-Verlag: Kiel, 2011.

HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo J. Línguas em contato no sul do Brasil: um estudo de caso do português e da variedade alemã Hunsrückisch. **Papia**, v. 22 (2), p. 367-383, Brasília, 2012.

HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo J.; FORNARA, Ana E. Estratégias de manutenção e revitalização linguística no Oeste Catarinense. **Organon**, UFRGS, v. 32, 2017.

KOCH, Walter. **Falares alemães no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1974.

KRUG, Marcelo J. **Identidade e comportamento linguístico na comunidade plurilíngue alemão-italiano-português de imigrante – RS**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KRUG, Marcelo J. **Os bilíngues teuto-brasileiros frente à metafonia do Português**. Kiel: Westensee Verlag, 2011.

LABOV, William. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro.** A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RUSCHEINSKY, Elena W. **Uma vez falando em alemão**: o uso da variante 'uma vez. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, SC, 2014.

SCHMIDT, Arnd. **Kollektive Zweisprachigkeit in einsprachiger Umgebung**: eine wolgadeutsche Sprachinsel in Argentinien. Kiel: Westensee-Verlag. 1997.

SCHOLTZ, Adriana de J. **Identidade linguística**: descendentes de poloneses e ucranianos em contato com o português em Virmond e Candói, no Paraná. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, SC, 2014.

STEFFEN, Joachim. **Vereinzelte Sprachinseln oder Archipel?** Die Mennonitenkolonien in Belize im Englisch-Spanischen Sprachkontakt. Kiel: Westensee-Verlag, 2006.

THUN, Harald. Pluridimensional cartography. *In*: LAMELI, Alfre; KEHREIN, Roland; RABANUS, Christian (ed.). **Language mapping.** Berlin: de Gruyter Mouton, 2010.

WEHRMANN, Clarí. **A situação do alemão em Tunápolis e em Cunha Porã, Santa Catarina**: dimensão diarreligiosa. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, SC, 2016.

WEPIK, Fernanda F. **Crenças e atitudes linguísticas de polono-brasileiros de Áurea/RS e Nova Erechim/SC**: o uso dos termos de parentesco. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, SC, 2017.

WOLSCHICK, Isaura. **Aspectos do bilinguismo alemão-português nas comunidades de Mondaí e São João do Oeste – SC.** 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2016.

COMPLEXIDADE LINGUÍSTICA: O QUE É E COMO MEDIR?

Ednei de Souza Leal
Renato Miguel Basso

INTRODUÇÃO

Para qualquer estudante de Linguística dos dias de hoje, a ideia de complexidade gramatical é ainda um tanto estranha e pouco usual, e a ela está relacionado um truísmo importante e muitas vezes repetido: "todas as línguas são iguais em complexidade". Contudo, nem sempre foi assim: por muitos séculos, a ideia de que as línguas tinham diferentes graus de complexidade era o truísmo em voga, muitas vezes associado também a um julgamento proporcional da "capacidade intelectual" dos falantes dessas línguas – quanto mais complexa a língua, mais "inteligente" ou "capazes" seus falantes. Nessa concepção, via de regra, a complexidade estava diretamente ligada à morfologia, à riqueza de formas das línguas em análise; assim, uma língua com uma morfologia complexa/rica terá falantes que produziriam obras impressionantes – os casos do latim e do grego clássicos eram tomados como evidências disso.

Por outro lado, línguas com pouca morfologia, ou línguas crioulas que, comparadas às suas línguas de base (em geral, europeias), têm uma morfologia pobre eram faladas por indivíduos que, ao menos com aquela língua, não produziriam obras à altura do que a antiguidade clássica nos legou. Obviamente, tal visão é extremamente preconceituosa e equivocada – sabemos que a complexidade linguística (seja ela o que for) – certamente não está relacionada nem à capacidade nem à produção intelectual dos falantes. Assim, o truísmo de que as línguas são igualmente

complexas dá conta desse fato e nos permite ter visão menos preconceituosa das línguas do mundo e, principalmente, de seus falantes.

No entanto, como nota Deutscher (2010, p. 109-110), tal truísmo, apesar de indubitavelmente ser menos preconceituoso e fazer mais justiça ao nosso atual conhecimento linguístico, ainda é muito problemático – afinal, como realmente sabemos que as línguas são igualmente complexas? Como provar que esse é o caso? É certo que não queremos (e não devemos) voltar a ter a visão preconceituosa dos séculos passados, mas ainda não possuímos uma conceituação precisa sobre complexidade linguística que nos permite ancorar o truísmo de que as línguas são igualmente complexas em bases empírica e cientificamente aceitáveis.

Neste capítulo, nosso intuito é investigar um pouco sobre a complexidade linguística, sua história, seus desdobramentos e as estratégias para medi-la. Trata-se de um estudo com caráter expositivo, cujo objetivo é levar o leitor a refletir sobre esse fascinante e antiquíssimo tópico que vem recebendo cada vez mais atenção. Para tanto, organizamos o presente capítulo do seguinte modo: na seção 1, fazemos uma breve história da ideia de complexidade gramatical, para então, na seção 2, apresentarmos algumas das ideias e noções contemporâneas a seu respeito; a seção 3 traz as possíveis estratégias de medição de complexidade gramatical, e a conclusão faz um balanço das ideias apresentadas.

BREVE PERCURSO HISTORIOGRÁFICO

Durante a história da linguística ocidental, a complexidade linguística estava diversas vezes e por diferentes motivos na ordem do dia, e nesta seção nosso objetivo é apresentar um pouco da trajetória desse conceito e das ideias e ideologias que o acompanharam.

A questão da complexidade linguística tomou um rumo interessante durante o período estruturalista, principalmente no contexto norte-americano, pois, ao descreverem línguas não europeias, os linguistas se surpreenderam com a riqueza e complexidade das línguas de povos tachados de "primitivos". Isso possivelmente os fez postular a equidade de complexidade entre todas as línguas, como se fosse um traço comum da linguagem humana. Veremos que tal ideia é muito diferente daquela do período que podemos chamar de "romântico", no qual era

mais ou menos claro que a complexidade cultural de um povo estava intrinsecamente atrelada à de sua língua.

Veremos também que a ideia de universalismo linguístico, que é bastante cara ao paradigma Gerativista, e por isso o seu inatismo biológico, fator comum e universal de todas as línguas, empurra novamente a questão da complexidade gramatical para a periferia dos estudos linguísticos.

Em fins do século XX, a questão da complexidade linguística é suscitada através de observações sistemáticas, sobretudo em línguas jovens e de contato. Todo um aparato epistemológico é retomado, agora com novas ferramentas adquiridas pela linguística em suas diversas subáreas, principalmente a crioulística e a sociolinguística. Posteriormente, outros ramos se interessam pela questão da complexidade, num movimento de necessidade explicativa diante dos fatos observados.

Para podermos compreender melhor a historiografia em que está inserido o problema da complexidade linguística, passamos a expor os estudos de maneira cronológica, para assim procurarmos enxergar melhor de que forma a complexidade linguística viria a se tornar um dogma entre os estudos linguísticos.

SÉCULO XIX

Possivelmente, desde a Antiguidade, várias diferenças percebidas entre línguas em contato foram tratadas como diferentes graus de complexidade entre elas por diversos pensadores, estudiosos ou não das línguas. No Renascimento, havia ainda a noção de que as línguas modernas europeias jamais teriam a riqueza das chamadas línguas clássicas, ou seja, o Grego e o Latim. Essa "riqueza linguística", para os pensadores humanistas, dizia respeito claramente ao grande paradigma morfológico que o grego e o latim apresentavam. Essa noção pode novamente ser vista de modo claro no século XIX, quando os linguistas começaram a comparar sistematicamente o sânscrito a outras línguas europeias (ROBINS, 1979), baseando-se em larga medida na abundância morfológica dessa língua, tida também como um atestado de sua "origem nobre" indo-europeia.

August Schleicher (1821-1868), por exemplo, foi um dos grandes defensores dessa noção (JOSEPH; NEWMEYER, 2012). No mesmo século XIX, sob

a influência da filosofia romântico-nacionalista, questões sobre complexidade linguística foram fortemente delineadas, no entanto, sem muito apreço teórico e sistematização, sobretudo no que dizia respeito a fatores linguísticos propriamente ditos. A preocupação, num primeiro momento, era a de comparar as línguas para que se pudesse afirmar a posição supostamente superior de um país/nação ante outro a partir da língua de seu povo.

Nessa época, algumas das questões que intrigavam os pesquisadores eram saber como as línguas atingiram um alto grau de complexidade e como agora, acreditavam eles, essas mesmas línguas estariam paulatinamente se degradando através das mais frequentes irregularidades nos mais variados paradigmas gramaticais atestados. A segunda questão se colocava quando eram comparados, por exemplo, o latim e as línguas neolatinas que invariavelmente tinham menos morfologia que sua língua mãe, e o mesmo se dava, *mutatis mutandis*, com o protogermânico e suas línguas filhas, bem como com as demais subfamílias indo-europeias – por algum motivo, a morfologia, com o tempo, diminuía e, assim, conforme o pensamento da época, também a complexidade das línguas.

O grande linguista alemão August Schleicher, para resolver tal impasse, elaborou uma tese cômoda na época, embora hoje, para os nossos padrões, ela já não nos soe como científica. Para ele, as "nações", antes do advento da História (ou seja, da escrita), se preocuparam em elaborar e sustentar fortemente suas línguas, para depois começarem efetivamente a construir suas histórias, deixando o "fazer linguístico" de lado. O resultado dessa mudança foi uma perda da complexidade linguística (leia-se, perda de sua morfologia)[1].

Com o avanço do paradigma histórico-comparativo, a questão da complexidade se dissipa. Lembremos que ocorreram no século XIX avanços consideráveis nos estudos linguísticos, tais como a comparação "genética" entre as línguas, bem como o entendimento de como as línguas "mudam" com o tempo. É essa uma razão para que a noção histórica das línguas ganhe importância neste período. Para além da filosofia romântica, segundo a qual cada nação tinha seu valor intelectual e cultural particular e mensurável, incluída aqui a língua dessas nações, havia a ilusão de que, com o passar dos séculos, as línguas iam se "degradando".

---

1 É interessante lembrarmos ainda que foi o mesmo Schleicher que procurou associar as línguas naturais à vida em seu paradigma evolucionário. Numa tal concepção, quase que da mesma forma que um ser-vivo, uma língua nasce, se desenvolve – provavelmente fica mais complexa – e morre, perdendo sua complexidade.

Embora tenha postulado noções basilares na época, tais como a ideia de que as línguas não são entidades estáticas e de que há níveis linguísticos observáveis, Humboldt também se utilizou da filosofia romântica para enaltecer a língua alemã, ainda que ele tenha admitido que línguas ameríndias eram tão complexas quanto as europeias. Por outro lado, uma das questões deixadas em aberto na época era a seguinte: como as línguas podem estar se degradando durante os séculos, mas ao mesmo tempo continuarem tão complexas? Hoje em dia, no entanto, estamos em melhores condições de tentar resolver essa questão, que parece ter a tensão entre complexidade aparente, custo e eficiência comunicativa como a mais provável resposta satisfatória.

ESTRUTURALISMO – PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Na entrada do século XX, sobretudo depois de estabelecida a chamada Linguística Estruturalista, principalmente aquela praticada nos Estados Unidos, a questão da complexidade linguística toma outras proporções, talvez a principal delas seja a ética. Ora, ao associar língua e cultura, havia também o perigo de associar menor complexidade linguística a menor desempenho cultural ou mesmo cognitivo.

Há duas razões para tanto: (i) a influência positivista, que coloca como tarefa agora algo muito mais descritivo e objetivo, e muito menos especulativo; e (ii) a forte influência das ideias linguísticas do antropólogo Franz Boas. Sendo assim, o chamado Estruturalismo norte-americano, tanto por questões éticas quanto por questões científico-metodológicas, propõe que todas as línguas do mundo sejam equivalentes com relação à sua complexidade. Desse modo, a relação entre a estrutura de uma língua e a estrutura da sociedade que usa essa língua devem ser vistas como coisas separadas, diferentemente da concepção anterior.

O capítulo final entre Estruturalismo e complexidade linguística talvez se dê com o linguista descritivista norte-americano Charles Hockett (1916-2000). Em 1958, Hockett discorre explicitamente sobre a questão de complexidade linguística, reafirmando noções inspiradas na antropologia de que todas as línguas naturais seriam equivalentes com relação à sua complexidade, e suas diferenças estruturais seriam explicadas através de uma espécie de “lei das compensações”.

Por exemplo, se tomarmos o inglês e a maior parte das línguas românicas com relação à morfologia verbal, a pouca complexidade do inglês nesse aspecto, se comparado às línguas românicas, seria compensada com complexidade em outras "áreas" dessa língua:

> Uma medida seria difícil, mas o impressionante é que parece que a complexidade gramatical de qualquer língua, tanto a morfologia quanto a sintaxe, é aproximadamente a mesma. Isso não é surpreendente, uma vez que todas as línguas têm trabalhos igualmente complexos a fazer, e o que não é feito morfologicamente, tem que ser feito sintaticamente. O Fox, por exemplo, com uma morfologia mais complexa do que o inglês, deve ter uma sintaxe uma pouco mais simples. E este é o caso (HOCKETT, 1958, p. 180-181).[2]

Apresentados os argumentos estruturalistas, da primeira metade do século XX, na seção seguinte procuraremos mostrar de que forma as discussões sobre complexidade linguística foram tratadas no programa gerativista.

PÓS-ESTRUTURALISMO – SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Na segunda metade do século XX, com o advento e a predominância da Gramática Gerativa Transformacional como paradigma nos estudos linguísticos, o ponto de vista e os objetos da linguística passam a ter um teor biológico mais do que social, e a tarefa final da Linguística passou a ser a de encontrar "princípios" comuns em todas as línguas. Assim, o que se vê é uma equiparação das línguas do mundo, levando em conta e valorizando tudo aquilo que elas possuem em comum, i.e., os universais linguísticos. Num tal paradigma, não há espaço para uma discussão profunda e profícua sobre os diferentes graus de complexidade que as línguas do mundo supostamente apresentariam, dado que elas são estudadas

2 "Objective measurement is difficult, but impressionistically it would seem that the total grammatical complexity of any language, counting both morphology and syntax, is about the same as that of any other. This is not surprising, since all languages have about equally complex jobs to do, and what is not done morphologically has to be done syntactically. Fox, with a more complex morphology than English, thus ought to have a somewhat simpler syntax; and this is the case". A publicação original é de 1954.

e entendidas por meio de suas características universais; qualquer coisa de diferente é um problema menor[3].

Embora se suponha que tratar de complexidade seja equivalente a observar a estrutura formal da língua (seu aparato gramatical), foi no âmbito da Sociolinguística que o problema da diferença de complexidade entre as línguas do mundo ressurgiu nos moldes científicos de hoje. Segundo Newmeyer e Preston (2014), foi Peter Trudgill, em 1983, com sua obra *On Dialect: Social and Geographical Perspectives*, quem, pela primeira vez, levantou a hipótese de que pode haver diferentes graus de complexidade entre as línguas do mundo, e que essa diferença pode explicar fenômenos linguístico-sociais. Precisamente num estudo de caso que o autor fez junto aos dialetos gregos nas regiões de Ática e Biotia, em que falantes albaneses majoritariamente usavam o grego moderno como língua de contato, Trudgill constatou aí reduções vocabulares, bem como *simplificações* no sistema morfofonêmico e *redução* de traços redundantes no sistema morfossintático. Logo, Trudgill relacionou *simplificação* à *redução,* percebendo que, ainda que esses dialetos viessem ganhando um sistema de casos bastante simples, isso não justificaria uma "compensação" linguística, tal como previram os estruturalistas (NEWMEYER; PRESTON 2014).

Nessa nova perspectiva, que é depois seguida por vários outros linguistas, a complexidade gramatical já é vista de modo desvinculado de complexidade social ou mesmo capacidade cognitiva dos falantes, como era o caso nos séculos XVIII e XIX. Trata-se, pura e simplesmente, de opções formais do sistema linguístico, que nada revelariam, em princípio, sobre a sociedade ou sobre a cognição humana, salvo o fato de que todas as línguas humanas são extremamente complexas e que todos os humanos têm capacidade para lidar com essa complexidade.

De fato, atualmente, as questões sobre complexidade linguística têm sido tratadas por vários autores, que têm como foco diferentes níveis de análise linguística. No entendimento de McWhorter (2005), por exemplo, somente as línguas emergentes, relativamente mais jovens, teriam um grau de complexidade qualitativa e quantitativamente inferiores às outras línguas naturais. Tal intuição

3 Justamente Frederick Newmeyer, um dos primeiros discípulos de Chomsky, não concorda com a ideia de que, diante da busca de Universais Linguísticos, a discussão da diferença de complexidade entre as línguas seja de alguma maneira um problema menor. Tal discussão, devido a suas inúmeras ramificações, não cabe aqui, no entanto, ela se apresenta bem delineada em Newmeyer e Preston (2014).

é encontrada, ainda que com outras roupagens, nos trabalhos de diversos autores que lidam com pidgins como sistemas de comunicação, e não como línguas naturais plenamente desenvolvidas. A proposta de McWhorter, que se dá no âmbito da crioulística, é uma das mais articuladas ao definir complexidade gramatical e utilizá-la em uma "heurística positiva".

DESAFIOS PARA OS ESTUDOS SOBRE COMPLEXIDADE LINGUÍSTICA

Conforme observamos nas últimas seções, as discussões sobre complexidade linguística ora foram relegadas a deduções imprecisas, sem maiores descrições linguísticas, como no caso do século XIX, ora foram limitadas a discursos que poderiam levar a eventuais leituras preconceituosas ou mesmo racistas, caso da primeira metade do século XX. De uma forma ou de outra, a imprecisão na observação dos fatos linguísticos levou a resultados muitas vezes equivocados, que misturam questões sobre raça, preconceito, poder etc. com questões linguístico-descritivas. Há quem diga que a base do moderno preconceito linguístico teria surgido justamente das discussões mal formuladas e nas justificativas advindas do pensamento dos séculos XIX e XX, conforme acredita Kilarski (2014). Isso se confirma em partes, porque, de um modo ou de outro, a estrutura das línguas nunca tinha sido observada com o propósito de medir complexidade. Com as boas intenções advindas da antropologia do início do século XX, ao associar a língua de uma dada sociedade a sua cultura, adotou-se na linguística um truísmo (i.e., as línguas têm todas a mesma complexidade) repetido ao longo das décadas, em nome de uma ética, que, sabemos hoje, apesar de sua boa intenção (evitar o preconceito e o desmerecimento linguístico com base na estrutura da língua), não faz tanto sentido, ou seja, só podemos de fato afirmar que todas as línguas são igualmente complexas se conseguirmos analisar as línguas e ter algum tipo de métrica de complexidade linguística – e ainda não temos isso.

Se, no século XIX, "[...] as fontes da hipótese foram espalhadas pelo espectro intelectual, abrangendo a noção de que a linguagem encarna uma cosmovisão nacional e serve como uma 'chave mágica' para a cultura, que pode ser atribuída a Johann Gottfried Herder (1744 -1803) e Wilhelm von Humboldt (1767-1835)

[...]" (KILARSKI, 2014, p. 163)[4], os atuais estudos sobre a complexidade linguística, ao contrário, não estão centrados no binômio língua-mundo, mas nas estruturas linguísticas, no uso ou no falante. Mesmo com um olhar crítico, podemos notar que outrora as especulações filosóficas foram um tanto infelizes ao associar rápida e deliberadamente a língua à cultura de seus falantes.

Por mais atraente que seja a noção de equidade de complexidade entre as línguas, corroboradas pelas ideias de Charles Darwin (1809-1882) em sua *Origem das Espécies* (1859) e, mais recentemente, atestadas pelo mapeamento do DNA humano, que dá conta de que todos os seres humanos são muito iguais e, portanto, teriam as mesmas capacidades, a diferença de complexidade entre as línguas não estaria atrelada propriamente a fatores biológicos, ou não somente a eles. E é por essa razão que devemos estudar a diferença de complexidade entre as línguas.

Tanto McWhorter (2005) quanto Dahl (2004) afirmam claramente que qualquer língua natural, pelo que se evidencia, tem todo o maquinário necessário para desenvolver o mais complexo dos sistemas para ser expresso em seus mais diversos níveis, seja fonológico, semântico, expressivo etc. Todo esse entendimento, no entanto, não era evidente nos séculos anteriores:

> A dissociação explícita da complexidade linguística da complexidade cultural removeu um obstáculo à ideia de que todos os seres humanos eram inerentemente iguais. Uma vez que a dissociação foi aceita, seria inútil buscar a justificação da desigualdade humana com base na suposta desigualdade linguística, removendo assim um obstáculo à conclusão de que as línguas não podem nem devem ser classificadas em termos de sua complexidade (JOSEPH; NEWMEYER, 2012, p. 351)[5].

Depois desse breve percurso histórico, na seção seguinte procuraremos conceituar o que é complexidade linguística segundo os parâmetros postos nas duas

4 "[...] the sources of the hypothesis were spread across the intellectual spectrum, encompassing the notion that language embodies a national worldview and serves as a "magic key" to culture, which can be traced o Johann Gottfried Herder (1744–1803) and Wilhelm von Humboldt (1767–1835) [...]" (KILARSKI, 2014, p. 163).

5 "The explicit dissociation of linguistic complexity from cultural complexity removed an obstacle to the idea that all humans were inherently equal. Once the dissociation was accepted, it would be useless to seek justification for human inequality on the basis of putative linguistic inequality, thereby removing one obstacle to the conclusion that languages cannot and should not be ranked in terms of their complexity." (JOSEPH; NEWMEYER, 2012, p. 351).

últimas décadas. Atualmente, a complexidade linguística é considerada como uma propriedade inerente às línguas e não como critério de valoração entre elas – o que é uma grande mudança conceitual com relação ao que havia até então. Devidamente separada de julgamentos, preconceitos e de uma relação equivocada com a cultura e a sociedade, a complexidade linguística, como veremos, é por si um tema de pesquisa importante, que tem vários desdobramentos em diversas áreas da linguística.

A COMPLEXIDADE LINGUÍSTICA E SUAS DEFINIÇÕES DE HOJE

Apesar de ser uma noção quase intuitiva que todas as línguas naturais são, em algum sentido, complexas, não há consenso, tanto na linguística quanto na filosofia, do que seja "complexidade linguística".

Edmonds (1999) argumenta, por exemplo, que o tipo de complexidade linguística é diferente da complexidade de outros fenômenos naturais, primeiramente porque possui em sua estrutura interna uma provável disposição biológica inata, como já apontado por Chomsky (1965), mas também porque a língua possui uma dada relação externa, ou seja, sua complexidade (ou ausência dela) depende em larga medida de fatores sociais, visto que a função comunicativa da língua é primordial e uma de suas características inerentes, e também, possivelmente, o que lhe garante, em parte, a noção de complexidade. Além disso, o mesmo Edmonds (1999) lembra que o tipo de complexidade linguística é estrutural e biologicamente aleatório, e cultural e socialmente regrado. Isso quer dizer que as prováveis mudanças que levaram à complexidade linguística se deram inicialmente na estrutura de forma aleatória, mas sua disseminação se deu de modo regrado em âmbito social.

Nos próximos parágrafos desta seção, apresentaremos algumas opiniões diferentes do que vem a ser "complexidade linguística", tendo como foco as ideias de Kusters (2003), Dahl (2004), Culicover (2013) e Newmeyer e Preston (2014)[6].

6 É importante deixar claro que a complexidade com que lidamos aqui tem a ver estritamente com a língua, não tendo relação direta com noções ligadas às recentes teorias da complexidade, que nascem no âmbito dos estudos biológicos e, posteriormente, são adaptadas à linguística, bem como a outros campos de estudo científico.

Para Dahl (2004), uma boa definição de complexidade se aproxima de noção de *custo*, que, por sua vez, se refere ao esforço dispensado para a execução de uma dada tarefa. Por exemplo, uma língua que possui marcação redundante de plural no SN, teria mais "custo" do que uma língua que não possui tal redundância para executar uma tarefa semelhante. Por outro lado, Dahl também está preocupado com o nível de "informatividade" transmitido pelas línguas. Nesse sentido, para ele, complexidade diz respeito à relação entre os processos gastos pela língua para realizar suas tarefas gramaticais e o que isso gera de custo de processamento para que as informações sejam transmitidas por essa língua. Dessa forma, o contrário de "custo" – a "economia" – pode significar ineficiência comunicacional na língua. Ilustrativamente, se usarmos o mesmo exemplo, poderíamos dizer que a marca redundante de marcação de plural no SN, como faz o português padrão, garantiria mais clareza de informação a toda cadeia sentencial, apesar de ser menos econômica do que uma marcação não redundante[7].

O autor deixa claro, ainda, que complexidade não deve ser vista como sinônimo de dificuldade, mas como uma espécie de "medida de quantidade de informação":

> As línguas humanas são sistemas complexos não porque precisam expressar pensamentos complexos. A complexidade que estou interessando aqui, no entanto, não tem preocupações com o que se pode dizer com uma língua – o poder expressivo da língua – como costumo dizer. Complexidade é vista aqui não como sinônimo de "dificuldade", mas como uma propriedade objetiva do sistema – uma medida de quantidade de informação necessária para descrevê-lo ou reconstruí-lo (DAHL, 2004, p. 12)[8].

---

7 Por exemplo, uma sequência como 'os meninos altos chegaram' traz quatro vezes a informação do plural, como mostra o sublinhado; assim, se o ouvinte não ouve a informação de um dado item por conta, por exemplo, de ruídos no ambiente, a marcação repetida em outros itens garantirá a informação do plural. A redundância, apesar de pouco econômica, garantiria a preservação da informação. Por sua vez, a sequência 'os menino alto chegou', traz igualmente a informação do plural, porém, agora, marcada num único item. Ou seja, ela é muito mais econômica, pois faz a mesma coisa que a outra sequência com muito menos "custo". Contudo, a falta de redundância pode fazer com que a informação do plural se perca mais facilmente. Trata-se, na verdade, de um balanço ideal entre "sinal" e "ruído". A ideia é definir complexidade gramatical justamente na dinâmica custo-benefício dos sistemas linguísticos, sem levar em conta, obviamente, julgamentos normativos que simplesmente não vêm ao caso.

8 Human languages are complex systems, not least because they need to express complex thoughts. The complexity I am interested in here, however, does not so much concern what one can say in a language – the expressive power of the language – as how it is said. Complexity is here seen, not as synonymous with "difficulty" but as an objective property of a system – a measure of the amount of information needed to describe or reconstruct it.

Para Kusters (2003), complexidade diz respeito à maneira como determinados falantes julgam dadas línguas, e, segundo esse autor, uma boa forma de medir complexidade é a aquisição (ou aprendizado), sobretudo de segunda língua, com foco nas estruturas linguísticas. Desse modo, as estruturas mais complexas de uma língua residem justamente nas áreas da gramática em que são observadas as maiores dificuldades dos falantes aloglotas.

Para Culicover (2013) e para Newmeyer e Preston (2014), por sua vez, complexidade diz respeito ao número de regras pelas quais a gramática de uma dada língua pode ser descrita. Um pouco diferente da visão de Dahl ou de Kusters, essa abordagem parece tender para uma linguística mais formalista, ou seja, Culicover e Newmeyer e Preston não relacionam complexidade à língua em uso (ou seu aprendizado) ou à transmissão de informação ou conteúdo linguístico.

Independente da definição de complexidade linguística a ser empregada, é ponto pacífico entre todos os estudiosos que não há uma relação entre uma menor complexidade linguística e baixa capacidade cognitiva ou cultural de seus falantes.

Por outro lado, sabe-se também que não foram constatadas línguas surgidas de processos naturais que possuíssem um nível muito elementar de complexidade, ou seja, uma língua de complexidade zero. Há um consenso, ainda que não atestado empiricamente, de que a cognição humana responsável pelo processamento da língua possui um "maquinário" suficiente para dar conta de toda e qualquer língua natural, independentemente de quão complexo seja qualquer um dos seus sistemas. Dito de outra forma, mesmo que atestado que uma dada língua é, em termos absolutos, menos complexa que outra – sem ainda termos total clareza do que isso significa –, o processamento cognitivo de seus falantes é tão eficiente quanto o de outro falante que se utiliza de uma língua eventualmente mais complexa, em termos relativos ou absolutos.

Passemos, na sequência, a investigar melhor a ideia de tipos diferentes de complexidade linguística, com o objetivo de chegar a uma definição mais razoável dessa noção, ou, pelo menos, entendermos as dificuldades envolvidas nessa tarefa. Investigaremos também, posteriormente, a ideia de maturação da complexidade linguística, que relaciona de maneira diretamente proporcional a idade de uma língua à sua complexidade.

COMPLEXIDADE ABSOLUTA E COMPLEXIDADE RELATIVA

Para lidar com a difícil tarefa de definir complexidade linguística, vários autores (cf., Dahl 2004, Kusters 2008, Miestamo 2008 e Culicover 2013) propõem distinguir entre *complexidade absoluta* e *complexidade relativa*. De modo geral, tais conceitos são entendidos da seguinte maneira: a complexidade absoluta seria definida como uma propriedade objetiva do sistema linguístico (seja ele qual for), e a complexidade relativa seria vista como uma espécie de "custo", ou mesmo dificuldade vista pelos falantes de uma dada língua para "operá-la".

Tanto para Kusters (2008) quanto para Miestamo (2008), complexidade absoluta diz respeito ao modo de ver ou mesmo de medir a complexidade de uma língua em todo seu sistema. Assim, para medir ou enxergar a complexidade de uma língua, deve-se observar seu sistema por inteiro, e o que definiria sua complexidade então seria a quantidade de subsistemas atrelada a esse sistema "geral" que, de maneira abstrata, descreve a língua. Desse modo, seria mais complexa uma língua que apresenta maior grau de complexidade nos seus subsistemas. Para os mesmos autores, complexidade relativa seria dada pela medida de cada um desses subsistemas em separado (obviamente definindo, então, quais e quantos são eles), para daí se obter alguma resposta pertinente a respeito da complexidade de uma dada língua.

Uma solução possível para este problema é medir apenas a complexidade relativa, que seria, num certo sentido, mais acessível, pois corresponderia em parte aos conhecidos níveis de análise linguística. De fato, para vários autores, medir a complexidade absoluta de uma língua seria uma tarefa impossível de fato. Além disso, pragmaticamente, dado o nível de descrição disponível hoje sobre diversas línguas pelo mundo, a análise dos mais diferentes níveis das línguas é mais produtiva[9].

9 Dahl (2004), embora engajado com Miestamo (2008) e Kusters (2008) quanto à posição teórica, discorda da noção de complexidade absoluta. Para Dahl, a complexidade absoluta se resume a: quanto mais complexo é cada um dos subsistemas de uma língua, mais complexa ela é.

MATURAÇÃO DE COMPLEXIDADE LINGUÍSTICA E A IDADE DAS LÍNGUAS

Para além das definições de complexidade absoluta e relativa, para Dahl (2004), o que torna uma língua complexa é seu tempo de "maturação". Nesse sentido, Dahl se alinha a McWhorter (2005), para quem línguas jovens (pidgins e crioulos, por exemplo) não têm o mesmo nível de ornamento[10] e, portanto, de complexidade, do que línguas mais antigas. Nesse sentido, nas línguas "velhas" haveria uma espécie de "manutenção" de aparatos complexos, como redundâncias. A redundância marcada em alguns sistemas linguísticos, por exemplo, ao passo que torna dada língua computacionalmente menos eficiente a faz também mais complexa perante línguas que não possuem tal traço em alguns de seus sistemas. Por outro lado, segundo Dahl (2004), mesmo a redundância, vista sob a perspectiva da Teoria de Comunicação, é um traço necessário para garantir "informatividade". Nesse sentido, a complexidade parece ser não somente um aspecto inerente, mas necessário às línguas.

Em suma, o que parece tornar uma língua mais complexa é seu tempo de "vida". Segundo Dahl (2004), a língua só ganha seus ornamentos (que a tornam mais complexa) com o tempo. Tais ornamentos podem ser vistos tanto no nível discursivo (retórico), como no nível gramatical; mais especificamente, são nuances que podem ser vistas como traços linguísticos sem utilidade comunicativa aparente: seja a marcação redundante de plural, sejam pronomes neutros, partículas expressivas de realce ou mesmo marcações de caso que podem se tornar "fósseis", ou "expressões cristalizadas", mais do que, de fato, recursos da língua propriamente. Esse autor, na verdade, propõe noções significativas para que se possa enxergar o fenômeno da complexidade, tais como "manutenção de redundâncias" e "ornamentação retórica", características que a princípio parecem ser apenas secundárias da língua, mas que com o tempo vão se tornando indispensáveis para seu bom funcionamento. Junto a isso, as línguas parecem

10 Ornamentos são "aparatos" que a princípio não fariam falta para o bom trânsito na semântica das línguas. No entanto, na medida em que uma língua envelhece, ela vai ganhando ornamentos. Poderíamos ainda, segundo as noções de Dahl (2004), dizer que os ornamentos são traços que as línguas ganham com o tempo, e que podem servir como reforço para, por exemplo, transmitir informações no uso hodierno da língua. Basicamente, os ornamentos surgem para que a transmissão de informação seja garantida. Mais uma vez, a marca redundante de plural em SNs seria um ornamento. A 'superespecificação' de morfemas verbais, marcas morfológicas redundantes de tempo, por exemplo, nos termos de McWhorter (2005), seriam outros exemplos de ornamento.

possuir sua própria organização, ou seja, uma língua tende para uma dada ordem interna, para que lhe seja garantida informatividade. Por exemplo, uma língua SVO tende a possuir "preposição", enquanto línguas SOV, "posposição", assim, embora exerçam funções análogas, a ordem interna em que se organizam essas línguas, pode apresentar diferentes estratégias comunicativas. Na medida em que as ordens vão se assentando a novos paradigmas (a perda de redundância nos SN plurais, a perda de paradigmas verbais, por exemplo), a informatividade linguística precisa ser garantida por, possivelmente, novos e talvez mais complexos ornamentos linguísticos. Por exemplo, se eventualmente uma língua perde marcação morfológica de tempo no verbo, ela precisa se reorganizar para marcar essa propriedade por outros meios, possivelmente por adjuntos verbais, para que a informação que tal língua tem que vincular, seja garantida. Talvez por essa razão muitos desses traços ornamentais não sejam vistos em pidgins e mesmo em crioulos, como atesta McWhorter (2005).

Ainda é importante que se diga que noção de complexidade não é antônima de simplicidade, mas, como já observamos, complexidade é um traço inerente à língua, portanto, noções como "simplicidade", "quantidade", "qualidade" não são pertinentes para tais estudos. Para Dahl (2004), por exemplo, complexidade significa "custo". Dessa forma, para eficiência comunicacional, "custo" não significa vantagem, conforme já vimos. Já para Deutscher (2009, 2010), há, durante anos, acúmulo de significado no léxico, o que pode diminuir o vocabulário de uma língua e, ao mesmo tempo, sobrecarregar semanticamente suas unidades lexicais. Talvez um grande exemplo de simplificação aparente seja a perda de paradigma verbal em línguas como o inglês. Dizemos simplificação aparente porque o sistema pronominal do inglês tornou-se mais claro com a perda de paradigma verbal e a língua definitivamente não perdeu sua força expressiva ao se tornar, ao menos em seu sistema verbal, mais simplificada (i.e., com menos distinções morfológicas). O mesmo podemos notar com relação à perda de caso *versus* posição sintática mais rígida na passagem do latim para as línguas românicas.

A relevância da idade de uma língua para seu grau de complexidade depende da transmissão linguística regular dessa língua, pois com essa transmissão a passagem dos ornamentos de uma geração a outra é garantida, bem como seu acúmulo. Assim, pidgins e crioulos são língua jovens e resultam de transmissão linguística interrompida (grande massa de adultos aloglotas aprendem uma ou mais línguas),

fazendo com que a complexidade linguística das línguas de base se perca e que não haja ainda tempo suficiente para que pidgins e crioulos, sendo línguas jovens, desenvolvam seus próprios ornamentos à época de uma dada análise[11].

Como afirmamos anteriormente, as definições mais contemporâneas de complexidade linguística têm a forma de sua época: são livres de preconceitos raciais, "paixões idealistas" e políticas explicitamente colonizadoras. Não obstante, ainda falta consenso sobre a melhor forma de entender esse fenômeno, e talvez uma maneira de chegar a esse consenso, esclarecendo ao mesmo tempo a natureza da complexidade linguística, seja buscar maneiras de medi-la – se tivermos métricas precisas e objetivas de complexidade linguística, tal conceito certamente seria mais claro e poderíamos debatê-lo nos termos dessas métricas. Passemos, então, na próxima seção, a apresentar algumas das estratégias já propostas de medir a complexidade linguística.

PROPOSTAS PARA MEDIR COMPLEXIDADE LINGUÍSTICA

Circunscrita a complexidade, via sua história e principais conceitualizações atuais, é necessário dar o próximo passo e procurar critérios empíricos para continuar o debate sobre esse tema, e a estratégia mais interessante para tanto parece ser propor medidas de complexidade linguística. Embora a questão tenha sido levantada primeiramente por sociolinguistas e tipologistas, não são somente eles que se ocupam desse debate, e parece haver, entre as propostas de medidas de complexidade, três pontos de vista principais, que culminam em mediar complexidade linguística (i) pelo viés do **uso** da língua, (ii) pelo viés do **falante** ou (iii) pelo viés da **estrutura** da língua. Ainda que se use como critério de medida mais de um desses traços, um deles sempre receberá mais destaque em uma dada proposta. Por esse motivo, fazemos nossa apresentação a respeito das propostas hoje vigentes sobre as métricas de complexidade linguística baseados nessa distinção.

---

11 É importante notar que, com o passar do tempo e garantia de transmissão regular geracional, línguas crioulas vão ganhar todos os ornamentos das línguas mais velhas. Desse modo, a depender de quando for analisada uma dada língua crioula, não será notada como tal, mas já como uma língua velha, com seu desenvolvimento e complexidade previstas. Se isso estiver correto, conforme argumenta McWhorter (2005), ser ou não uma língua crioula é uma característica linguística que depende da idade da língua a ser analisada.

PELO VIÉS DA ESTRUTURA

Para Culicover (2013), a observação atenta à gramática das línguas dará a resposta adequada sobre a complexidade linguística e sua medida. Para esse linguista, a tensão entre Competência e Desempenho pressupõe duas forças que o autor acredita estarem agindo na gramática: (i) a pressão para reduzir a complexidade formal (morfológica) da gramática, e (ii) a pressão para evitar a complexidade na aplicação da gramática para expressões linguísticas reais (complexidade de processamento). Para que isso aconteça, segundo o autor, é necessário responder a duas questões: o que é gramática e como medir a complexidade de uma gramática. A dificuldade reside no fato de que nenhuma das duas respostas é conclusiva, em grande parte porque há uma série de propostas em voga sobre o que constitui uma gramática e sobre o que constitui a complexidade (tanto a complexidade formal quanto a de processamento), que são, via de regra, incompatíveis entre si. Desse modo, um primeiro caminho para medir complexidade seria determinar o que é a complexidade formal numa gramática e, posteriormente, a complexidade de processamento dessa mesma gramática.

Assim como para Culicover (2013), para Nichols (2009), a complexidade deve ser medida através da gramática das línguas. Por conta disso, ela estabelece alguns postulados que devem ser considerados: (i) o número de subsistemas de uma gramática, por exemplo, o número de fonemas consonantais, tons, gêneros, casos, tempos, alinhamentos, vozes, ordens de palavras, estratégias de relativização, meios derivativos para formar verbos denominais, maneiras de formar cláusulas de tempo subordinadas, estratégias de complementação com verbos de cognição, bem como o número de processos derivativos que se aplicam em domínios semânticos particulares; (ii) o número de variantes paradigmáticas ou graus de liberdade de cada um desses elementos ou conjunto de elementos do sistema: alofones, alomorfes, classes de declinação ou conjugação; (iii) fenômenos sintagmáticos: dependências sintagmáticas entre elementos, como concordância, seleção de alomorfes não adjacentes, morfemas não adjacentes ou seleção de categorias e valências; e (iv) restrições dos elementos, aloformas e dependências sintagmáticas, incluindo restrições em sua combinação.

Para Nichols (2009), a questão da aquisição não deve ser levada em consideração para se medir complexidade. Além disso, a linguista frisa que: "[...] para as línguas, o que provavelmente é relevante não é apenas o número de elementos,

etc., mas a quantidade de informação necessária para descrevê-los [...]" (NICHOLS, 2009, p. 111, apud SAMPSON; GIL; TRUDGILL, 2009, p. 110-125)[12]". Dessa forma, Nichols toma como relevantes os seguintes traços das línguas para sua métrica: estrutura silábica e sistemas tonais na fonologia; número de diferentes categorias flexionais marcadas ou não, marcas de plural e marcas de dual na morfologia; classificação de números ou numerais; diferentes estratégias de concordância entre argumento e predicado e argumentos pronominais na sintaxe, entre outros traços. Através desses parâmetros, a autora consegue computar dados que podem mostrar de que forma diferentes línguas ou diferentes variedades de línguas têm diferentes níveis de complexidade. É interessante observar que os resultados alcançados por esse método, organizados em gráficos pela autora, são muito próximos, ainda que a sintaxe tenha sido o subsistema que apresentou menor variação.

Newmeyer e Preston (2014) apresentam propostas de medir complexidade na gramática de maneira um pouco diferente dos estudos propostos no âmbito da Gramática Gerativa. Segundo esses autores, se assumirmos que as línguas são biologicamente determinadas, teremos que assumir que são todas igualmente complexas ou que são igualmente simples, o que implicaria dizer que não há nenhuma diferença substancial entre elas no que tange à complexidade. Nesse sentido, todos os esforços sobre complexidade estariam fadados ao fracasso. A proposta para medir complexidade a partir de um modelo gerativo só é possível quando se assume que os princípios, apresentados na Teoria dos Princípios e Parâmetros, podem se manifestar de maneira mais ou menos complexa nas línguas. A própria noção de Universais Linguísticos, aliás, tem sido também revisada pelos estudos sobre complexidade linguística.

Ao estudar três diferentes variedades do *quechua* em sua tese de doutoramento, Kusters (2003) observou aspectos sobre a natureza verbal dessas variantes: um dos sistemas (o mais antigo) com o paradigma verbal pleno e duas das variantes com o paradigma verbal mais simplificado. Entre essas variantes, está o *quechua* usado como língua franca, que tem o paradigma verbal ainda mais simplificado. Diante desses fatos, Kusters conclui que há três critérios conjugados que poderiam determinar diferentes graus de complexidade das variantes

12 "[…] for languages, what is probably relevant is not just the number of elements, etc., but the amount of information needed to describe them […]" (NICHOLS, 2009, p. 111).

dessa língua: 1) *Critério de Economia*, ou seja, o número de categorias expressas pelo verbo (quanto menos paradigma um verbo apresentar, mais econômico ele é); 2) *Critério de Transparência*: ao expressar, por exemplo, a noção de pessoa num morfema, o verbo é mais transparente do que aquele que não faz isso; e 3) *Critério de Isomorfia*: diz respeito à cristalização de certas palavras e expressões que a língua possui.

McWhorter (2005, 2007) apresenta pelo menos dois trabalhos importantes sobre crioulos, pidgins e línguas de contato que envolvem estudos sobre complexidade linguística. McWhorter tem mostrado convincentemente como os estudos sobre complexidade linguística podem ser aplicados de maneira bastante produtiva aos estudos sobre línguas de contatos e línguas novas. Dessa forma, suas propostas para medir complexidade entre as línguas têm obtido êxito e notoriedade, e a razão para tanto é que seus apontamentos nesse sentido vêm mostrando não apenas que línguas jovens e línguas de contato são mais simples (ou relativamente menos complexas), mas também de que forma as línguas antigas provavelmente ganharam complexidade e até mesmo como elas se constituíram.

Seus critérios pautam-se em: (i) superespecificação (a marcação aberta e obrigatória das distinções semânticas); (ii) elaboração estrutural (o número de regras (em morfologia, fonologia, sintaxe etc.) ou o tamanho dos inventários (categorias funcionais, fonemas etc.); (iii) irregularidade.

Assim, tais parâmetros não servem apenas para "medir" a complexidade em línguas emergentes, mas também a complexidade de toda e qualquer língua. Embora tenha causado furor nas pesquisas sobre crioulos, o método de McWhorter tem sido largamente comentado e mesmo utilizado há cerca de dez anos, obviamente não sem críticas. De todo modo, McWhorter (2005) tem o mérito de tentar explicar a emergência de línguas jovens em termos estritamente linguísticos e sincrônicos, e seu modelo foi um dos primeiros e até agora uma das principais contribuições para os estudos da complexidade linguística.

PELO VIÉS DO USO

Dahl apresenta uma proposta bastante debatida e criticada, tanto para medir complexidade quanto para a aplicação das noções advindas desses estudos. Como vimos, ele aposta na idade da língua e em sua consequente maturação para explicar

certos aspectos da complexidade. Dahl (2004) procura apontar indícios de que à medida que as línguas envelhecem e são regular e ininterruptamente transmitidas de geração a geração, elas adquirem certos ornamentos que, ao olhar menos acurado, podem parecer meros caprichos obsoletos produzidos pelo tempo. No entanto, é justamente a partir desses ornamentos que Dahl aponta saídas para medir os níveis de complexidade entre os sistemas de diferentes línguas. Por sua vez, línguas mais jovens não teriam tais (ou tantos) ornamentos.

Talvez um dos problemas constatados pelo modelo oferecido por Dahl seja a questão da expressividade. Para o autor, um desses ornamentos, a redundância das marcações de plural em línguas românicas, por exemplo, não seria um mero detalhe adquirido pelo capricho histórico das línguas, mas sim um traço que ajudaria a fortalecer o potencial semiótico, expressivo ou mesmo comunicativo da língua. Nesse sentido, afirmar que línguas que apresentam esse traço são mais expressivas do que línguas que não o apresentam seria uma afirmação talvez perigosa. Não se observa perda de expressividade, justamente, em línguas românicas que vêm perdendo marcas redundantes de plural nos seus sintagmas nominais, caso já muito bem sabido do francês, por exemplo. Por outro lado, línguas que não apresentam tais ornamentos possuiriam menos complexidade nesses sistemas, mas também diminuiriam seus "custos" de processamento computacional. Dito de outra forma: os ornamentos tornam as línguas mais complexas, mas lhe geram mais "custos" no processamento computacional. Em muitos casos, afirma Dahl, tais ornamentos garantem a veiculação da informatividade entre os falantes desta língua – a redundância oferece mais garantia de que uma determinada informação seja veiculada, porém exige, ao mesmo tempo, mais processamento, e as línguas encontrariam sempre um equilíbrio entre a redundância e a economia.

Vulanović propõe uma medida de complexidade que também leva em conta a relação entre estrutura linguística e a informação por ela transmitida. Segundo o autor, sua "fórmula permite uma comparação da complexidade das estruturas em relação à informação linguística por elas transmitidas" (VULANOVIĆ, 2007, p. 1). Desse modo, pode-se vislumbrar tanto a estrutura gramatical das línguas estudadas, bem como seus traços semânticos e mesmo pragmáticos, para os quais estão previstas as devidas variáveis no seu modelo.

PELO VIÉS DA AQUISIÇÃO

A questão da aquisição da linguagem, sobretudo a aquisição de segunda língua, revela muito do que há de complexidade entre as línguas, tanto que, para vários autores, o papel da aquisição de L2 é um parâmetro importante para medir complexidade. Já em 1997, Rod Ellis (apud KUSTERS, 2003) nota que falantes de L2 tendem a "importar" as dificuldades de línguas estrangeiras a aspectos de sua própria língua, como tempos verbais, marcações pessoais nos pronomes, etc. Esses "erros" cometidos por estrangeiros ao tentar se comunicar em uma L2 são dados importantes que podem ser usados para medir o nível de complexidade entre as diferentes línguas. O que esses estrangeiros fazem, de fato, é tentar "traduzir" as dificuldades apresentadas em suas próprias línguas ante as dificuldades encontradas na L2. Dessa forma, para os estudos da complexidade, um "falante ideal" de L2 que almeja apenas uma boa comunicação numa língua estrangeira seria um bom avaliador de complexidade entre duas ou mais línguas. Além disso, sabemos que as transmissões linguísticas – tanto na aquisição de L2, como mesmo na aquisição de L1 – são fatores importantes para mudanças linguísticas e, em consequência disso, para a complexidade, seja em ganho ou perda.

Aliás, nos estudos de aquisição, desde pelo menos os anos 90, há parâmetros e ferramentas para se medir complexidade. Nieminem (2009), por exemplo, propõe uma métrica de complexidade justamente se valendo de duas ferramentas advindas dos estudos de aquisição de língua. São elas o MLU, Comprimento Médio do Enunciado (sigla inglesa de *Mean Length of Utterance*) e IPSyn, Índice de Produtividade Sintática (sigla inglesa de *Index of Productive Syntaxis*).

A premissa básica da MLU é muito simples: o número de morfemas produtivos produzidos em 100 enunciados inteligíveis consecutivos é calculado e dividido pelo número de enunciados para determinar o número médio de morfemas por enunciado (NIEMINEM, 2009, p. 176). Nesse sentido, segundo a autora, aumentando o número de morfemas, aumenta-se também a quantidade de informação semântica do enunciado. De qualquer forma, o MLU só descreveria a semântica, e, por esse motivo, tal ferramenta deve ser usada associada à IPSyn, que é justamente a ferramenta para descrição sintática dos enunciados das línguas naturais. Aplicados os testes a falantes tanto de L1 quanto de L2, a autora argumenta que os testes revelam que crianças aprendem tardiamente estruturas

mais complexas. No entanto, testes para medir o tempo que cada criança demora para adquirir tais e tais estruturas complexas de cada língua ainda não foram sistematicamente realizados. Além disso, devemos ter em mente que falantes de L2 podem ser agentes de simplificação das línguas, bem como crianças em período de aquisição podem ser fatores de complexificação das línguas.

Segundo Szmrecsanyi e Kortmann (2009), o trabalho comparativo mais recente sobre a complexidade da linguagem assume uma perspectiva funcional-tipológica, ou sociolinguística, da linguística de contato, e adota metodologias empíricas. Ainda, segundo esses autores, as perguntas mais relevantes hoje em dia para o campo da complexidade linguística são: de onde vem a complexidade linguística? Como os falantes a adquirem? O que a complexidade linguística pode nos dizer sobre a natureza do conhecimento linguístico? Os autores defendem que boa parte da medida de complexidade linguística se deve também a fatores sociais, principalmente quando levamos em conta a aquisição de L2. Para comprovar sua hipótese, os autores desenvolveram experimentos que mostram que, de fato, aprendizes de L2 tendem a simplificar a língua alvo, regularizando formas e eliminando outras. Essa dinâmica, contudo, é balanceada pelas motivações dos aprendizes de L2 e também por fatores sociais mais amplos que podem levar a uma maior ou menor simplificação do sistema linguístico sendo aprendido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos neste capítulo, a noção de complexidade linguística acompanha os estudos linguísticos há muito tempo, e sua contraparte mais intuitiva, a ideia de que há línguas mais fácies e mais difíceis do que outras, deve ser uma ideia tão antiga quanto a própria reflexão metalinguística pré-teórica. Vimos que a complexidade linguística pode ser usada para embasar preconceitos e ideais preestabelecidas que, via de regra, se revelaram equivocados e foram usados por ideologias de dominação. Talvez como uma maneira de reparar esse papel nefasto que a reflexão linguística pode ter, os estudos linguísticos posteriores fiaram-se no truísmo de que todas as línguas são igualmente complexas.

Se é fato que tudo pode ser dito em qualquer língua e que, nesse sentido, como diria Jakobson, as línguas se diferem não no que permitem dizer (porque todas permitem dizer tudo) mas sim no que obrigam seus falantes a dizer,

também é fato que a defesa de que todas as línguas são igualmente complexas com base em argumentos científicos e evidências verificáveis ainda está para ser feito. Um primeiro passo nesse sentido é certamente nos livrarmos dos preconceitos históricos que sempre estiveram associados a essa ideia e investigá-la de modo objetivo. Esse é o saldo positivo das pesquisas feitas no final do século passado e começo deste século – vemos crescer rapidamente uma discussão rica, que vem das mais diversas áreas dos estudos linguísticos, na direção de uma definição razoável e explícita de complexidade gramatical.

O próximo passo, segundo argumentamos, é o estabelecimento de uma métrica de complexidade gramatical, que, como já mencionamos, também pode vir de diversas áreas de investigação e mesmo combinar *insights* de algumas delas. Com uma métrica estabelecida, teremos condições que permitem afirmar, segundo os critérios de cientificidade do nosso tempo, se, de fato, todas as línguas têm ou não a mesma complexidade linguística, sem atrelar preconceitos injustificáveis a essa reflexão. Seja como for, o caminho que nos levará a alguma conclusão é, por si só, um ganho inestimável aos estudos linguísticos.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965.

CULICOVER, Peter W. (org.). **Grammar & Complexity** – Language at Intersection of Competence and Performance. New York: Oxford, 2013.

DAHL, Östen. **The growth and maintenance of linguistic complexity**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2004.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. São Paulo: Hemus, 1979 [1859].

DEUTSCHER, Guy. "Overall complexity": a wild goose chase? *In*: SAMPSON *et al.* (ed.). **Language Complexity as an Evolving Variable**. Oxford: Oxford University Press, 2009. p. 243-251.

DEUTSCHER, Guy. **Through the Language Glass**. New York: Metropolitan Book, 2010.

EDMONDS, Bruce. **Syntactic Measures of Complexity**. Doctoral Thesis, University of Manchester. Manchester, UK, 1999.

ELLIS, Rod **The study of second language acquisition**. London: Oxford University Press, 1997.

HOCKET, Charles. **A Course in Modern Linguistics**. Oxford: IBH Publishing & Co, 1958.

JOSEPH, John; NEWMEYER, Frederick. All Language are Equally Complex' The Rise and Fall of a Consensus. **Historiographia Linguistica**, Washington, XXXIX: 2/3, p. 341-368, 2012.

KILARSKI, Marcin. Complexity in the history of language study. **Poznań Studies in Contemporary Linguistics**. Poznań, Poland, v. 50, n. 2, p. 157-168, 2014.

KUSTERS, Christiaan W. Complexity in linguistic theory, language learning and language change. *In*: MIESTAMO, Matti; SINNEMÄKI, Kaius; KARLSSON, Fred (org.). **Language Complexity**: Typology, contact, change. Amsterdan: John Benjamins, 2008. p. 3-22.

KUSTERS, Christiaan W. **Linguistic Complexity**: The Influence of Social Change on Verbal Inflection. PhD Thesis. Leiden: LOT, 2003.

McWHORTER, John. **Defining Creoles**. New York: Oxford, 2005.

McWHORTER, John. **Language Interrupted.** New York: Oxford, 2007.

MIESTAMO, Matti; SINNEMÄKI, Kaius; KARLSSON, Fred (orgs.). **Language Complexity**: Typology, contact, change. Amsterdan: John Benjamins, 2008.

NEWMEYER, Frederick; PRESTON, Laurel (orgs.). **Measuring Grammatical Complexity**. London: Oxford, 2014.

NICHOLS, Johanne. Linguistic complexity: a comprehensive definition and survey. *In*: SAMPSON *et al.* (ed.). **Language Complexity as an Evolving Variable**. Oxford: Oxford University Press, 2009. p. 110-125.

NIEMINEN, Lea. MLU and IPSyn measuring absolute complexity. **Eesti rakenduslingvistika ühingu aastaraamat**. Estonian Papers *in* Applied Linguistics, 5, p. 173-185, 2009.

ROBINS, Robert H. **Pequena História da Linguística**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

SAMPSON, Geoffrey; GIL, David; TRUDGILL, Peter (orgs.). **Language Complexity as an Evolving Variable**. New York: Oxford, 2009.

SZMRECSANYI, Benedikt; KORTMANN, Bernd. Between simplification and complexification: non-standard varieties of English around the world. *In*: SAMPSON, Geoffrey; GIL, David; TRUDGILL, Peter (org.). **Language Complexity as an Evolving Variable**. New York: Oxford, 2009. p. 64-79.

VULANOVIĆ, Relja. On Measuring Language Complexity as Relative to the Conveyed Linguistic Information. **SKY Journal of Linguistics,** 20, p. 399-427, 2007.

LINGUÍSTICA DE CORPUS: A IMPORTÂNCIA DO USO DE FERRAMENTAS COMPUTACIONAIS NA CONSTRUÇÃO DE CORPORA LINGUÍSTICOS DIACRÔNICOS

Aline Peixoto Gravina

INTRODUÇÃO

A Linguística de *Corpus* é caracterizada por uns pesquisadores, como Sardinha (2000), como sendo uma abordagem e por outros, como Rocha (2000), como uma metodologia. Tratá-la como uma metodologia amplia a sua definição e, inclusive, engloba o conceito de abordagem, uma vez que a abrangência do termo abordagem é mais restrita e menos sistemática. Por não se preocupar em explicar aspectos da língua e não se enquadrar em um campo de estudo específico no âmbito da linguagem, a Linguística de *Corpus* não deve ser considerada como um ramo dos estudos linguísticos, mas sim uma base metodológica para as análises de língua.

Devido a esse caráter efêmero e não especificado, a Linguística de *Corpus* pode ser combinada com muitas áreas linguísticas, desde estudos sincrônicos a estudos diacrônicos, seja por estudos formais ou funcionais da língua, em seus aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, sociolinguísticos, dentre outros.

Especificamente na área de Linguística Histórica, o surgimento de tecnologias para aprimorar a constituição de grandes *corpora* foi de fundamental importância para a viabilidade da promoção não apenas de um número maior de estudos,

mas também uma forma mais aprofundada e detalhada de análises linguísticas na área. A tecnologia veio para que grande parte de tempo fosse poupado aos pesquisadores ao possibilitar a disponibilidade de textos em plataformas online de fácil acesso. Além disso, a utilização de programas estatísticos e a criação de ferramentas computacionais, que fizessem anotações morfológicas e sintáticas nos textos, facilitaram as buscas linguísticas, otimizando não apenas o tempo do pesquisador, mas também a confiabilidade dos dados extraídos, uma vez que tal metodologia possibilita a replicação do estudo por outros pesquisadores.

Ao ter como pano de fundo as vantagens do uso de ferramentas computacionais na elaboração de *corpora* linguísticos diacrônicos, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma metodologia de composição de um *corpus* digital a partir dos parâmetros estabelecidos pelo projeto *Corpus Histórico do Português Tycho Brahe*, projeto temático coordenado pela professora Charlotte Marie Chambelland Galves no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Todas as ferramentas computacionais utilizadas para desenvolver este trabalho, exceto a ferramenta de transcrição de imagem em textos digitais, o OCR-Tesseract, foram retiradas dos links disponibilizados no site desse grande projeto temático[1].

Para demonstrar a funcionalidade das ferramentas computacionais na composição de um *corpus* histórico, essa pesquisa utilizou de jornais que circularam no Brasil, na cidade de Ouro Preto/MG, e em Portugal, na cidade de Évora/distrito de Évora, no século 19 e na primeira metade do século 20. Os jornais brasileiros selecionados para esse estudo foram *O Recreador Mineiro* (1845 a 1848), *Jornal Mineiro* (1890 a 1900) e *Tribuna de Ouro Preto* (1945 a 1948). Os periódicos portugueses escolhidos foram *A Illustração Luso-brazileira* (1850 a 1895), *Manuelinho de Évora* (1888 a 1895) e *Notícias de Évora* (1945 a 1948).

Após a definição dos textos, o pesquisador, que trabalha com dados históricos, passa por sua maior dificuldade: a constituição do *corpus* linguístico de forma a ter acesso fácil e rápido aos dados para efetuar as análises, dentro dos prazos estabelecidos no meio acadêmico. Portanto, o contato e o treinamento desses pesquisadores com *softwares* e programas computacionais tornam-se algo imprescindível para a elaboração de um *corpus* que seja funcional e acessível, não

1 Link para a página principal do projeto: http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/index.html

apenas para pesquisa em elaboração, mas também para futuros estudos com fenômenos linguísticos nos textos selecionados.

Para cumprir esses propósitos, elaborou-se um *corpus* linguístico com anotações morfológicas e sintáticas, de maneira a possibilitar buscas das mais diversas. O *corpus* foi desenvolvido a partir de textos jornalísticos brasileiros e portugueses, tendo em seu conjunto mais de trezentas mil palavras transcritas e anotadas morfológica e sintaticamente. Nas próximas seções desse texto, serão apresentados os processos e as ferramentas computacionais utilizadas para desenvolver esse trabalho. Na seção 2 será apresentado, de maneira geral, o *Corpus Histórico do Português Tycho Brahe*, projeto que inspirou a metodologia dessa pesquisa. Na seção 3, serão apresentados os jornais selecionados para compor a pesquisa, desde a justificativa da escolha de seu recorte temporal até a apresentação da composição de seus conteúdos. Na seção 4, serão detalhadas as formas de transcrição do material selecionado: transcrição manual semidiplomática e transcrição automática semidiplomática pelos *softwares OCR-Tesseract e gcans2.pdf*. Na seção 5, a ferramenta computacional *eDictor* é descrita de forma minuciosa, demonstrando seu importante papel na composição e elaboração da etiquetagem das palavras e da anotação morfossintática. Por fim, na seção 6, serão apresentados a interface da ferramenta de correção de análise sintática *Corpus Draw* e um exemplo de como realizar uma busca linguística pela ferramenta linguística *Corpus Search*. As apreciações a respeito do trabalho desenvolvido foram realizadas na seção *Considerações finais*.

CORPUS HISTÓRICO DO PORTUGUÊS TYCHO BRAHE

O *Corpus Histórico do Português Tycho Brahe* (doravante CHPTB) consiste em um *corpus* eletrônico anotado morfológica e sintaticamente, com acesso livre e gratuito pela internet. O CHPTB foi inspirado e elaborado nos moldes do *Penn-Helsinki Parsed Corpus of Middle English* (PPCME), desenvolvido por Taylor e Kroch (1998), e possui como objetivo disponibilizar publicamente dados históricos do português europeu (PE) e do português brasileiro (PB) anotados de tal maneira que os pesquisadores de sua história possam recuperar rápida e inambiguamente informações categoriais e estruturais pertinentes a análises morfossintáticas da língua.

Segundo a metodologia proposta por Taylor e Kroch (1998) para o PPCME, a etiquetagem morfológica dos textos constitui o primeiro passo do processo de anotação, servindo de base para a codificação sintática subsequente. Contudo, é importante ressaltar que os textos automaticamente etiquetados são disponibilizados independentemente, uma vez que já contêm por si informações relevantes para estudos da língua. Assim, cada um dos textos deve estar eletronicamente disponível em três formatos: i) ortograficamente transcritos; ii) morfologicamente etiquetado; iii) sintaticamente anotado. O propósito principal do CHPTB é que todos os textos que o compõem, passem por esses três processos.

Iniciado com o nome de *Corpus Anotado do Português Histórico Tycho Brahe,* o trabalho de Galves (1998) foi uma iniciativa pioneira no âmbito da língua portuguesa e, 20 anos depois, ainda permanece como o maior *corpus* eletrônico anotado de textos históricos em português. Atualmente, o *corpus* compreende setenta e seis textos (3.302.696 palavras) que estão disponíveis para pesquisa livre para diferentes objetivos, como versões para leitura, com transcrição conservadora e modernizada e possibilidades de realizações de buscas através de um sistema de anotação linguística em duas etapas: quarenta e cinco textos (2.012.798 palavras) com anotação morfológica e vinte e sete textos (1.234.323 palavras) com anotação sintática (GALVES; ANDRADE; FARIA, 2017). Paixão de Sousa (2014, p. 56-57) apresenta de maneira sucinta o retrospecto das escolhas das obras que hoje compõem o projeto:

> A seleção dos documentos começou seguindo os objetivos de Galves (1998), reunindo um conjunto de textos portugueses escritos por autores nascidos entre os séculos XVI e XIX como subsídio para estudar mudanças gramaticais sofridas pelo Português Europeu naquele período; mas, com o desenvolvimento de projetos subsequentes, o horizonte do corpus se expandiu no tempo e no espaço, e a coleção passou a incluir obras de autores brasileiros e africanos, assim como obras representativas de fases mais recuadas da língua.

Como os objetivos iniciais do projeto contemplavam apenas autores portugueses, grande parte das obras que compõem o CHPTB são lusitanas, total de sessenta e cinco obras; o número de textos brasileiros ainda está desproporcional, em relação ao português, total de onze obras. Em relação aos gêneros textuais, o *corpus* possui dezessete cartas, dois conjuntos de atas, vinte e três textos narrativos, sete textos dissertativos, três gramáticas, nove textos do gênero jornalístico (gazetas ou jornais) e quinze textos dramaturgos.

Com o propósito de contribuir com textos jornalísticos brasileiros e portugueses, o presente trabalhou se pautou na mesma metodologia utilizada no CHPTB para assim ter os textos publicados no *Corpus* de forma a disponibilizar a toda comunidade científica o acervo do material produzido, possibilitando a busca automática de fenômenos linguísticos.

A ESCOLHA DOS JORNAIS PORTUGUESES E BRASILEIROS

Nesta seção, serão apresentados os seis jornais selecionados para a composição de um *corpus* anotado, morfologicamente e sintaticamente, que contempla o século 19, e a primeira metade do século 20, no Brasil e em Portugal, para estudos de fenômenos linguísticos no decorrer desse período. Buscou-se demonstrar, além de uma preocupação de igualdade temporal, similaridades na constituição dos textos, para que estudos comparativos de fenômenos linguísticos não fossem prejudicados por serem de tipologias muito distintas, uma vez que o gênero jornalístico pode conter várias tipologias textuais (textos de opinião, narrações, anúncios, editoriais, entre outros).

A justificativa pela escolha do século 19, como ponto de partida de formação do *corpus*, se deve ao fato de que, no Brasil, a impressão de jornais só foi permitida a partir de 1808, quando a corte portuguesa aqui se estabeleceu. Esta data também foi um marco para a criação de instituições de ensino e instituições financeiras na colônia. No âmbito linguístico, estudos, como de Tarallo (1994), apontam o surgimento de uma gramática tipicamente brasileira, a partir do final do século 19. Estudos sobre clíticos, a respeito do português oitocentista, apontam mudanças a partir de autores que nasceram no final do século 18, ou seja, reflexos de seus escritos aparecem no século 19 (PAIXÃO DE SOUSA, 2004).

Em Portugal, o século 19 representa um período bastante significativo da vida social, política, econômica e cultural. Neste século, apareceram os primeiros diários e os primeiros jornais especializados do país, que tratariam não apenas do aspecto político, mas também se destinariam à defesa de interesses sociais, à divulgação de atividades intelectuais, científicas, religiosas e até recreativas (RAFAEL; SANTOS, 1998). Os jornais passam, a partir de então, a ser uma condição estrutural do funcionamento da sociedade liberal em Portugal.

Primeira metade do século 19:
A Illustração luso-brazileira e *O Recreador Mineiro*

A Illustração luso-brazileira teve seu primeiro exemplar publicado em 5 de janeiro de 1856 na cidade de Évora e o último em 31 de dezembro de 1859. Seu proprietário era Antonio José Fernandes Lopes. O periódico tinha o objetivo de promover o progresso das letras, das artes, bem como a divulgação de diversos tipos de conhecimentos ao maior número de leitores possíveis. Os artigos traziam textos literários de ficção, ensaios críticos sobre personalidades contemporâneas portuguesas e estrangeiras, noticiários, textos sobre instituições religiosas, anúncios, propagandas, além de editoriais. Para o presente estudo, foram selecionados os textos que contemplavam a tipologia dissertativa ou mesmo descritiva, tais como os ensaios, editoriais, textos escritos por religiosos ou políticos. Textos narrativos, propagandas e anúncios foram deixados de fora da constituição do *corpus*.

Em terras brasileiras, o jornal escolhido foi *O Recreador Mineiro.* A primeira publicação deste periódico foi em 1 de janeiro de 1845 na cidade de Ouro Preto, MG/Brasil, sendo de circulação quinzenal ininterrupta até 15 de junho de 1848, totalizando 84 exemplares. Durante todo seu período de tiragem, o jornal teve como diretor, redator, editor, tipógrafo e dono Bernardo Xavier Pinto de Souza. Os textos selecionados para essa pesquisa foram aqueles que apresentaram caráter dissertativo/opinativo, notícias descritivas ou explicativas, além de editorias, quando presentes. Priorizou-se ainda a escolha por textos que aparecessem assinados por redatores brasileiros natos, uma vez que, na primeira metade do século 19, havia muitos portugueses na cidade de Ouro Preto. Com o propósito de selecionar textos que representassem a escrita de falantes nativos do PB, foram transcritos textos assinados com nomes de bispos, vereadores e demais pessoas influentes que compunham a elite ouropretana. Ao realizar a análise da procedência dos redatores brasileiros, destacaram-se os seguintes nomes como principais colaboradores: Agostinho Antonio Tassara de Pádua, Antonio Alves Pereira Coruja, Manoel José Pires da Silva Pontes, Manoel Machado Nunes.

Segunda metade do século 19:
O Manuelinho d´Évora e *Jornal Mineiro*

Em Portugal, *O Manuelinho d´ Évora: Folha politica, litterária e humorística. Amicus Socrates, Amicus Plato, sed magis amica veritas* é considerado o mais completo repositório histórico da imprensa eborense de século 19 (MONTE, 1978). Era um jornal de âmbito político (ligado à oposição), literário e humorístico, de impressão semanal, propriedade de Cunha Bravo & Cª[2], e tinha por administrador e redator José Matias Carreira Júnior, a quem posteriormente passou a pertencer. Incluía seções de literatura, arte e arqueologia, retratos, caricaturas políticas e imagens de monumentos.

No Brasil, o periódico *Jornal Mineiro – orgam republicano, político, literário e noticioso* teve sua primeira publicação em um domingo, 14 de novembro de 1897. Possuía tiragem contínua duas vezes por semana: às quartas e aos domingos. O último número desse periódico data de 8 de fevereiro de 1900, totalizando 140 exemplares. Como o próprio subtítulo do jornal diz, os artigos tratavam dos temas de política, religião, literatura e notícias importantes sobre a cidade de Ouro Preto, além de conter muitos anúncios publicitários. O jornal era de caráter totalmente elitista e governista, deixando em evidência suas preferências eleitorais, uma vez que apoiava a elite oligárquica que detinha o poder político da época.

Tanto o *Jornal Mineiro* quanto o *Manuelinho d´Évora* se posicionavam e faziam frente em suas reportagens para os candidatos e/ou partidos que os apoiassem. Essa característica facilitou na escolha dos textos de ambos jornais, sendo possível, inclusive, retirar textos com mesmo tema, no entanto, um tratando da política brasileira e o outro da política portuguesa, respectivamente. Foram selecionados também muitos textos escritos por religiosos, que, em ambos jornais, não se mantinham isentos em relação ao tema que era apresentado.

Primeira metade do século 20:
Notícias de Évora e *O Tribuna de Ouro Preto*

O periódico *Notícias d´Évora – Diário Regionalista da manhã* foi fundado pelos senhores Francisco Eduardo Baranhona e o cônego Alfredo César de

2 Abreviatura da época para Companhia.

Oliveira em 8 de setembro de 1900. Este jornal permaneceu circulando por Évora por quase 92 anos, tendo seu último exemplar publicado em 31 de março de 1992. Devido ao grande período de circulação, o jornal passou por vários proprietários e por várias ideologias. Até a implantação da república, os ideais desse periódico estavam ligados ao Partido Regenerador-Liberal, um dos partidos portugueses do rotativismo da Monarquia Constitucional, que alternava no poder com o Partido Progressista.

Especificamente para nosso estudo, selecionamos textos que foram publicados nesse jornal no período de 1945 a 1948. Nesse intervalo, o diretor responsável foi o senhor Joaquim dos Santos Reis (MONTE, 1978). A diversidade de temas publicados, sempre expondo uma opinião crítica a respeito dos assuntos abordados, foi um dos motivos da escolha por esse periódico.

No Brasil, *O Jornal Tribuna de Ouro Preto* estava sob os auspícios da Sociedade Amigos de Ouro Preto (SAOP), fundada em 1933, e possuía como lema a ausência de "cor política". Apesar de tal lema, muitos dos seus membros pertenceram e presidiram partidos políticos como, por exemplo, o redator do jornal, Moacyr do Amaral Lisboa, que esteve à frente do Partido Republicano. A Sociedade era composta por importantes membros da elite mineira da época: prefeitos, vereadores, intelectuais, engenheiros, advogados, dentre outros. Promovia eventos sobremodo significativos, como o apoio à criação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). O primeiro número do jornal *Tribuna de Ouro Preto* foi lançado em 3 de junho de 1945. Inicialmente sua tiragem foi quinzenal, mas a partir do décimo número, passou a ser publicado semanalmente. O último número encontrado na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro é de 7 de setembro de 1947, totalizando 44 números do periódico.

Diferentemente de seu contemporâneo português, *Notícias d´Évora*, o *Tribuna de Ouro Preto* teve um período curto de circulação, apenas 2 anos e 3 meses. No entanto, ambos os jornais possuem similaridades, tais como ideologias próximas (republicana) e parecidos estilos de textos selecionados para a composição do *corpus* (abordagem política de forma crítica e opinativa). Isso lhes atribui uma metodologia de análise comparativa de confiabilidade para futuros estudos comparativos, em relação ao conteúdo e à tipologia.

Transcrição do Corpus

Após a seleção dos textos dos jornais, o próximo passo para a elaboração de um *corpus,* em que seja possível realizar buscas para averiguar fenômenos linguísticos, é a transcrição. Para preparar os textos para transcrição, foi necessário, incialmente, obter todo o conjunto de jornais de maneira digitalizada. O jornal *O Recreador Mineiro* encontrava-se microfilmado e foi todo digitalizado em três DVDs pelo projeto *Memória da Leitura*[3], na Universidade Estadual de Campinas. O *Jornal Mineiro* e o *Tribuna de Ouro Preto* foram digitalizados em seis CDs pelo acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Os três jornais portugueses utilizados neste trabalho foram digitalizados em nove CDs pela Biblioteca Nacional de Évora, em Portugal[4]. O conjunto total de transcrições dos textos foi de trezentas mil palavras, cento e cinquenta mil dos jornais brasileiros e cento e cinquenta mil de jornais portugueses.

É importante ressaltar que toda transcrição é uma forma de intervenção no texto original. As transcrições ditas "Edições Diplomáticas" são aquelas que mais se aproximam do texto original, ou seja, são as mais conservadoras: não se abrem as abreviaturas, não se moderniza a escrita das palavras, busca-se a forma mais fiel de cópia. Há ainda as "edições semidiplomáticas" que consistem em um grau de transcrição com intervenção maior, mas ainda considerado como aceitável, pois ainda conserva a maior parte das características linguísticas do texto original. Tanto as edições diplomáticas quanto as edições semidiplomáticas abarcam o objetivo principal de uma edição filológica: "tonar o texto acessível para o leitor especializado de hoje, com a máxima preservação de suas características originais." (PAIXÃO DE SOUSA; KEPLER; FARIA, 2012, p. 194). A forma de transcrição escolhida para o presente trabalho foi a semidiplomática, ou seja, quando necessário foram realizadas intervenções para adaptar o texto antigo para a digitação moderna. No entanto, buscou-se, ao máximo, manter-se o mais fiel possível ao texto original.

3 Memória de Leitura é um projeto acadêmico voltado para pesquisas sobre a história da leitura e do livro no Brasil. Desenvolvido junto ao Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, é coordenado pelas professoras doutoras Márcia Abreu e Marisa Lajolo.

4 A compra desses CDs foi efetuada com a reserva técnica disponibilizada pelo CNPq (processo 142121/2009-6).

As transcrições dos jornais brasileiros ocorreram no período de janeiro de 2006 a outubro de 2007 de maneira manual por Gravina (2008)[5]. As transcrições dos jornais portugueses ocorreram de setembro de 2010 a novembro de 2011 e foram executadas de duas formas: cinquenta mil palavras de maneira manual e cem mil palavras por dois softwares: *OCR-tesseract e gscan2pdf.*

Diferentemente dos jornais brasileiros, os jornais portugueses não foram totalmente transcritos de maneira manual. Apenas o periódico *Notícias d´ Évora* teve parte de seus textos transcritos de forma manual[6]. Os outros dois, *A illustração luso-brazileira* e *O Manuelinho d´Évora,* foram transcritos integralmente a partir dos *softwares* mencionados.

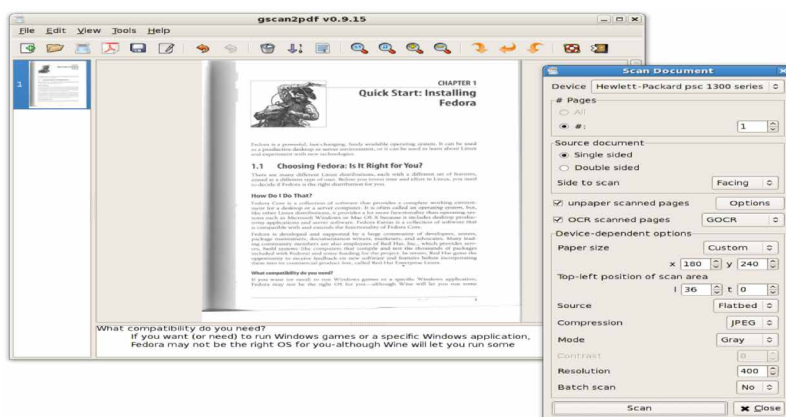
O *OCR* (*Optical Character Recognition* ou Reconhecimento Ótico de Caracteres) é utilizado para realizar a captação de imagens em código de letras. Apesar de ter esse grande potencial, a maioria das versões de *OCR* é ineficaz para a transformações de imagem em textos de maneira satisfatória, principalmente para documentos antigos, pois qualquer irregularidade na imagem (letras mais claras, manchas e até mesmo caracteres em itálico) faz com que a leitura ótica não se dê como o esperado e, assim, não se consiga reproduzir com total êxito o texto.

Para a realização desta pesquisa, utilizou-se o *OCR-Tesseract* na versão para *Linux/Ubuntu*. A qualidade desse *software* para capturar imagens e as transformar em texto é imensamente superior comparado a outros. Na intenção de obter um êxito maior na transcrição e assim otimizar o tempo de trabalho, esse *software* foi utilizado conjuntamente com outro, o *Gscan2pdf*. A união desses dois *softwares* possibilitou uma maior agilidade no processo de transcrição[7].

5 Os três jornais brasileiros foram utilizados para análises sobre a presença/ausência do sujeito nulo no Português Brasileiro em Gravina (2008).

6 Textos desse jornal foram transcritos pela bolsista Jézica Tamiris Dortelmann no projeto *Levantamento e Transcrições de dados da Imprensa Histórica* (edital 053/UFFS/2011).

7 Link com o tutorial para baixar os softwares no computador http://www.vivaolinux.com.br/dica/OCR-no-Ubuntu-9.04-utilizando-tesseract-e-gscan2pdf

Figura 1 – Imagem do uso do tesseract e gcans2pdf

Fonte: Artsy Tuesday: Gscan2pdf-Frontend for scanning utilities

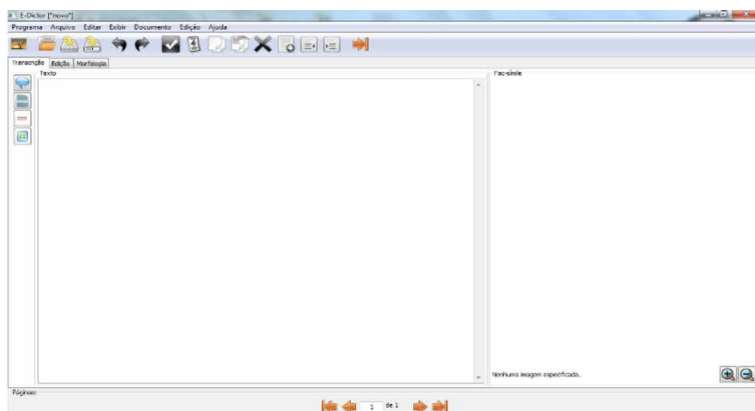
A questão, no entanto, é que um texto com edição filológica apresenta incompatibilidades na utilização de ferramentas computacionais capazes de executar marcações automáticas. O uso de ferramentas computacionais, além de facilitar o estudo e análises de textos, ainda possibilita que isso seja feito em maior escala. Diante dessa situação, há o seguinte desafio: como fazer uma transcrição em que se tenha poucas interferências (edições diplomáticas ou semidiplomáticas), mas, ao mesmo tempo, seja possível efetuar anotações utilizando ferramentas computacionais?

O CHPTB trabalha com ferramentas computacionais que caminham para essa harmonia entre filologia e tecnologia: textos o mais próximo do original e possibilidades de buscas linguísticas automáticas. Devido a essas características, na busca de uma harmonia entre a filologia e as buscas linguísticas, o presente estudo optou por utilizar as ferramentas computacionais do CHPTB para composição do *corpus* linguístico de jornais brasileiros e portugueses.

A ferramenta eDictor

O *eDicto*r foi a ferramenta criada para aproveitar as vantagens da anotação em *XML (Extended Markup Language)* – linguagem de anotação que possibilita modelar o texto em conteúdos eletronicamente legíveis – mas que também permite uma interface, na qual é possível manter o texto antigo com suas características originais. A versão atual dessa ferramenta foi desenvolvida por Paixão de

Sousa, Kepler e Faria (2012). Além de facilitar a edição dos textos, a ideia desses autores era criar uma interface capaz de integrar o sistema de edição ao sistema de correção da anotação morfológica. A interface do *eDictor* possibilita a exibição do conteúdo textual, deixando em segundo plano as marcas de estrutura em linguagem formato *XML*, embora visíveis, tais como parágrafos, marcas de quebra de páginas, fim de sentenças etc. De maneira geral, sua interface evita o contato direto do usuário com a estrutura *XML*, mesmo ela estando presente. Logo, possibilita uma maior facilidade de manuseio, sem deixar de utilizar as marcações computacionais necessárias para as análises automáticas. A imagem a seguir apresenta a interface da ferramenta. Há um menu de aplicação para acesso a todas suas funcionalidades e a barra de ferramentas apresenta a possibilidade de várias ações no texto como: voltar, adiantar, apagar, salvar, acrescentar palavras e tantas outras opções que uma edição ou codificação podem exigir.

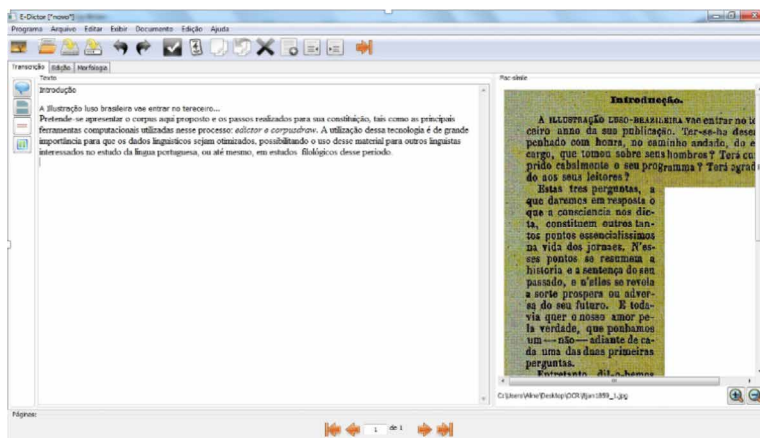
Figura 2 – Interface gráfica do eDictor

Fonte: *print screen* da tela da ferramenta computacional e-Dictor.

A versão atual do *eDictor* pode ser baixada para dois sistemas operacionais: *Linux e Windows (XP/Vista)*[8]. A parte principal do *eDictor* é a área do texto, que se encontra subdivida em três partes: Transcrição, Edição e Morfologia (destacada em vermelho na imagem).

A primeira aba, "Transcrição", é o local onde o texto transcrito receberá toda codificação computacional em linguagem *XML*, condição essencial para possíveis

8 Para baixar a ferramenta *eDictor:* http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/apps/

buscas automáticas nos textos. O texto transcrito pode estar salvo em um arquivo do computador e ser selecionado e importado para essa aba do programa ou do lado direito nesse módulo de transcrição, há uma seção denominada fac-símile[9], onde é possível importar imagens, efetuando-se a transcrição diretamente na ferramenta, adicionando comentários e/ou outras informações necessárias (transcrição semidiplomática). Seja com a importação de arquivos para a ferramenta – ação efetuada por esse trabalho, uma vez que os textos já se encontravam transcritos – seja por transcrições efetuadas na própria ferramenta (como na próxima imagem), o *eDicto*r , ao entrar em contato com as transcrições, é capaz de gerar um arquivo com as marcações em *XML*. Esse padrão automático *XML* pode codificar um grande volume de informações estruturais e linguísticas no texto, fazendo uso delas de maneira flexível, a partir de um documento principal que pode ser desmembrado em diferentes níveis para as próximas etapas do trabalho.

Figura 3 – Interface gráfica do eDictor na aba transcrição: possibilidade de importação de imagens em pdf para realizar transcrições manuais dos textos

Fonte: *print screen* da tela da ferramenta computacional e-Dictor.

Na aba "Edição", o texto é exibido com as edições em destaque para que o usuário possa ver tudo que foi modificado de forma automática e, assim, possa realizar alterações quando necessário. Ou seja, nesse módulo é possível fazer

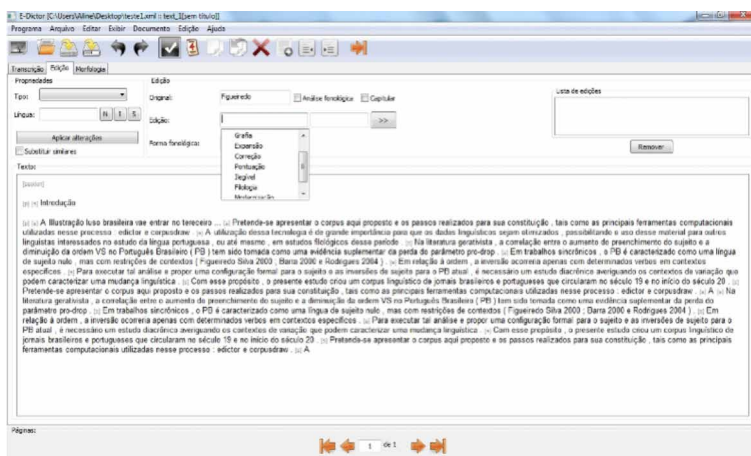
9 Seria interessante que, no futuro, fosse acoplado ao módulo de transcrição do *eDictor* alguma ferramenta de *OCR*, talvez o próprio *OCR-Tesseract*, apresentado nesse estudo, para agilizar a transcrição de textos que estejam em forma de imagens.

alterações até a profundidade desejada (ortográfica, morfológica, sintática, pontuação etc). Especificamente para os jornais selecionados, optou-se em modernizar toda a linguagem utilizada para que as buscas pudessem ser mais dinâmicas ao serem realizadas. No entanto, é possível o pesquisador conservar a grafia ou outros elementos linguísticos na versão original, quando uma versão original for solicitada. Em outras palavras, os textos dos jornais possuem duas possibilidades ao serem gerados em versão *HTML*: a forma mais próxima do original, por transcrições semidiplomática, e uma versão do texto "modernizada", elaborada no módulo de edição do *eDictor*.

Os textos produzidos no século 20 não precisaram de muitas modernizações, diferentemente daqueles produzidos no século 19. Na modernização da grafia, cita-se como exemplo o duplo "l" na escrita do pronome pessoal de terceira pessoa, seja feminino ou masculino, singular ou plural, no jornal *Recreador Mineiro.* A grafia desse pronome, nesse periódico, era totalmente inconstante, ora era escrito como "ele, eles, ela, elas " ora como "elle, elles, ella, ellas ". Se essa inconstância de grafia fosse mantida, traria alguns problemas futuros, pois em uma busca automática por contextos em que aparecessem pronomes pessoais, o usuário deveria estar ciente de todas as possibilidades de grafias, caso contrário, a busca por essa classe gramatical não estaria totalmente contemplada. Assim, ao modernizar a grafia desses pronomes, solvem-se problemas como esses, tendo uma busca mais completa nos dados.

Outro exemplo da importância da modernização para as buscas está na expansão das abreviaturas nos textos. As abreviaturas não expandidas trazem dois problemas para as buscas automáticas: i) falta de padrão de escrita; ii) o uso de ponto entre letras. Como já explicado, a falta de padrão na escrita traz a exigência de um usuário que tenha conhecimento sobre todas as possibilidades de escritas da palavra ou expressão pesquisada, o que, por não ser um procedimento padrão nas buscas, gera resultados incompletos. O segundo problema apontado, sobre o uso de pontuação entre letras nas abreviaturas, diz respeito ao fato de que, ao gerar uma linguagem automática de *XML*, o *eDictor* entende que todo ponto diz respeito a uma sentença. Portanto, se a abreviatura não for expandida e, por consequência, os pontos não forem retirados de sua composição, a marcação que ficará na linguagem computacional será da finalização de uma sentença e início de outra. Logo, uma busca automática, que tenha como variável "início/final de sentenças", estará comprometida. Por exemplo, uma abreviatura como "Sr." no

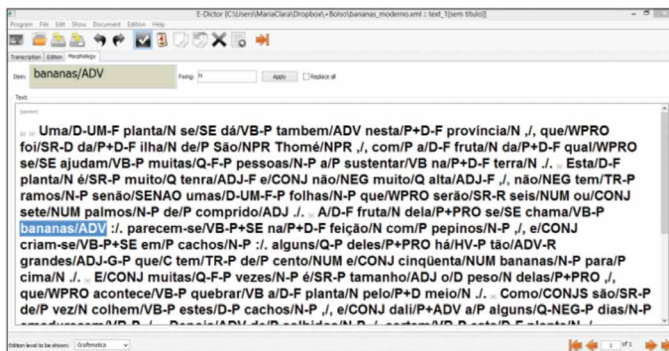
meio de uma oração indicará o final de uma sentença e início de outra, o que não será condizente com a realidade linguística. A seguir, ilustra-se a interface da aba "edição", local onde toda modernização pode ser efetuada.

Figura 4 – Interface gráfica do eDictor na aba Edição

Fonte: *print screen* da tela da ferramenta computacional e-Dictor

É importante enfatizar seja qual for o grau de intervenção editorial aplicado aos textos, todas as etapas do processamento ficam registradas, de modo que a informação sobre a forma original dos termos nos textos não se perde. De fato, nota-se que, se a interface do *eDictor* simula um editor de textos normal, a ferramenta é, em essência, um anotador, que aplica uma linguagem de marcação sobre os textos, o *XML*.

Na aba "Morfologia", assim como na aba "Edição", o texto apresenta-se com as edições marcadas, mas com o acréscimo da marcação das classes gramaticais das palavras, ou seja, uma anotação morfossintática. Segundo Paixão de Sousa (2014, p. 63), "A anotação morfossintática é hoje a mais automatizada de todas as etapas de anotação no Corpus, sendo realizada pelo programa desenvolvido por Kepler (2006), um analisador morfossintático automático com taxa de acerto de 95%, acoplado ao e-Dictor". A autora explana ainda que, nesse módulo, é possível corrigir as imprecisões restantes do arquivo. Há siglas convencionadas para as classes morfossintáticas afixadas a cada palavra como se fossem etiquetas. Por isso o analisador automático desse módulo é também chamado de "etiquetador".

Na sequência, a autora demonstra como fazer a correção de uma etiqueta de AD (adjetivo) para N-P (nome, plural).

Figura 5 – e-Dictor: Interface de correção de etiquetação (destaque: correção de [bananas/ADV] para [bananas/N-P])

Fonte: Paixão de Sousa, 2014, p. 64.

A interface da ferramenta é bem intuitiva e facilita o manuseio, não há necessidade de um grande conhecimento sobre programação em *XML*. Esse tipo de codificação, em meio ao texto, poderia afastar um usuário menos proficiente. Com o *eDictor*, esse tipo de linguagem é estabelecida inerente ao sistema, possibilitando intervenções quando preciso. Para o uso dessa ferramenta é preciso treinamento e familiarização com os tipos de edições e etiquetas pré-estabelecidas pelo programa[10]. O *eDictor* permitiu que os textos dos jornais, mesmo tendo sido transcritos em versões mais conservadoras (como a semidiplomática), estivessem também disponíveis para realização de buscas automáticas, a partir das intervenções de modernizações realizadas.

Corpus Draw/Corpus Search

Para efetuar a anotação sintática, assim como acontece com as anotações morfossintáticas, as ferramentas utilizadas também possuem mecanismos automatizados. Primeiro, o texto é submetido a um analisador sintático (*parser)*, que

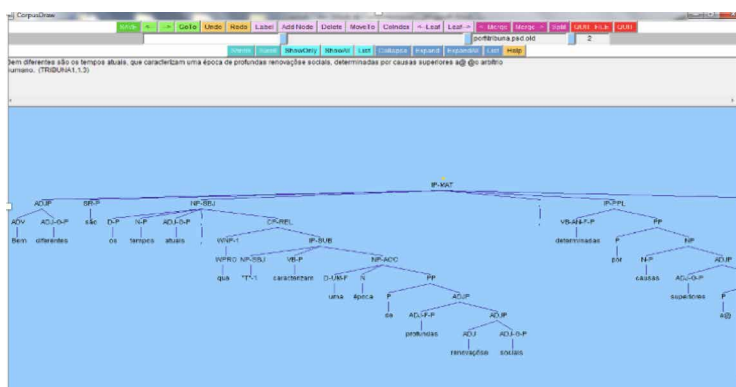
10 O presente estudo não possui como objetivo discorrer sobre o processo automático de identificação de categorias do *eDictor*, para tal aprofundamento, recomenda-se a leitura de Kepler (2010), Kepler e Finger (2006) e Finger (2000).

introduz a estrutura sintática projetada a partir das categorias lexicais marcadas para cada palavra pelo etiquetador morfológico.

O CHPTB usa para isso o *parser* probabilístico desenvolvido por Bickel (2004). O *parser* precisa de longo treinamento para chegar a uma eficiência satisfatória, tendo em vista que a tarefa de produzir uma anotação sintática automática é mais complexa que a de produzir uma etiquetação morfossintática.

> [...] trata-se de construir algoritmos que não apenas reconheçam identidades em sequências linearmente dispostas, mas ainda, que reconheçam padrões de agrupamento hierárquico – um "parser", logo, correções manuais na anotação automática foram necessárias. (PAIXÃO DE SOUSA, 2014, p. 68).

Nessa etapa do processo, também foram introduzidas, de maneira manual, as categorias de coindexações e as categorias vazias. Para tanto, dispôs-se de uma interface gráfica denominada *Corpus Draw*, em que a sentença anotada morfologicamente pelo *eDictor* é importada e transformada pela interface em uma estrutura sintática arbórea (Figura 6). O *Corpus Draw,* desenvolvido por Bikel (2004), faz parte do pacote *Corpus Search*[11] desenvolvido por Randall *et al*., (2009), ferramenta que possibilita a busca dos fenômenos linguísticos. Nessa interface, é possível realizar toda correção da anotação sintática dos textos em que o *parser* pode ter gerado de forma equivocada.

Figura 6 – Interface arbórea do Corpus Draw

Fonte: *print screen* da tela da ferramenta computacional *Corpus Draw*.

11 Para baixar o pacote, acesse <http://corpussearch.sourceforge.net/>.

O primeiro passo para efetuar as correções de anotações sintáticas, geradas pelo *parse* na ferramenta *Corpus Draw*, foi a necessidade de um treinamento intensivo para se familiarizar com as etiquetas de anotação sintáticas de *Corpus Search*. Por se tratar de estruturas mais complexas, e específicas ao programa, que as estruturas morfológicas do *eDictor*, a familiarização com as etiquetas e com as construções sintáticas necessitaram de maior tempo e dedicação de estudo ao manual disponível no CHPTB[12]. Essa parte foi essencial no processo, pois apenas com o reconhecimento das etiquetas, será possível realizar os caminhos das buscas para construções sintáticas, caso contrário, se a familiarização for apenas por aspectos morfológicos, as buscas linguísticas só poderão ser realizadas nesse nível.

É importante salientar que anotação sintática realizada nos seis jornais desse estudo não teve como objetivo seguir as tendências de análises discutidas na atualidade na teoria linguística. Seguiu-se o mesmo propósito estabelecido pelo CHPTB: disponibilizar um *corpus* anotado sintaticamente é obter um maior número possível de estruturas a serem recuperadas automaticamente, e não uma análise linguística, especificamente. Por isso, a importância de se estabelecer critérios sistemáticos para a anotação sintática. Só assim, as buscas serão possíveis.

Após a realização das correções sintáticas de maneira manual, o material encontra-se pronto para realizar buscas de construções sintáticas de forma automática. Os textos, possuindo as marcações de todas as etiquetas morfossintáticas e anotações sintáticas necessárias, permitem, ao pesquisador, elaborar caminhos para as mais diversas buscas linguísticas através da ferramenta *Corpus Search*. Como estudo de caso para esse trabalho, utilizou-se a seguinte busca: investigar o número de sentenças finitas subordinadas com ordem verbo-sujeito em textos jornalísticos na primeira metade do século 19 no Brasil. Após o estudo do manual e da familiarização com as etiquetas de anotação morfológica e, especialmente, sintática, chegou-se ao seguinte caminho:

12 Link para acessar o manual de notação morfológica e sintática: http://www.tycho.iel.unicamp.br/corpus/manual/index.html

```
(1) VSsubordinada.q
define: port.def
print_indices: t
node: IP*

query: ( IP-SUB iDominates NP-SBJ )
AND ( NP-SBJ iDominates !\*pro\* )
AND ( NP-SBJ iDominates !\*exp\* )
AND ( tns_vb2 precedes NP-SBJ )
```

Em resumo, a busca diz o seguinte: investigue todas as sentenças subordinadas com verbos finitos. Exclua da busca as sentenças subordinadas que possuam sujeitos nulos e expletivos, investigando apenas as sentenças que apresentem a ordem linear verbo-sujeito, ou seja, em que o verbo apareça antes do sujeito. De maneira geral, é isso que se diz. Para elucidar como se chegou na busca, de forma mais técnica, na sequência, será feita a descrição das etiquetas de cada linha da busca.

Para entender como se chegou ao caminho de busca no exemplo (1), é preciso saber que "tns_vb2" (etiqueta na última linha na busca) é um arquivo que contém a descrição de todos os verbos finitos de maneira computacional, para realizar a busca desse contexto nos textos. Toda essa descrição verbal já vem pronta no pacote *Corpus Search* no CHPTB. É preciso saber também que os códigos básicos da anotação são os parêntesis, [...], indicando o limite de cada estrutura e seu encaixamento hierárquico, e as siglas em maiúsculas, (X...), indicando as categorias de cada estrutura. A disposição dos níveis em recuos tabulares pretende apenas facilitar a visualização – em termos computacionais, esse é simplesmente um esquema (X (Y (Z)(W))).

Para rodar uma busca automática em *Corpus Search* , o arquivo precisa estar salvo em uma extensão ".q", utilizou-se a ferramenta "bloco de notas" para esse propósito. Logo, em seguida, após o estudo do manual, sabe-se que, obrigatoriamente, todas as buscas deverão conter as seguintes etiquetas, respectivamente, na primeira e segunda linha do caminho: *define: port.def* e *print_indices: t* .

A primeira linha da busca *define: port.def* explicita que, ao realizar a busca, o *parser* deve dirigir-se ao arquivo que contém as etiquetas com as predefinições usadas no texto. No exemplo, o arquivo que contém as etiquetas com as predefinições tem o nome de *port.def*. logo, todas as etiquetas colocadas no caminho da busca que estejam no arquivo de predefinições serão localizadas para resultados. A segunda linha, *print_indices: t*, indica que ao realizar a busca, deseja-se que o fenômeno analisado seja identificado por um índice que permita localizá-lo na árvore. Ou seja, as anotações sintáticas foram elaboradas por módulos com domínios e hierarquias diferentes e deseja-se ver onde se localiza o fenômeno da busca nessa hierarquia.

A existência de símbolo asterisco (*), antes ou após de uma etiqueta, significa que aquela etiqueta pode ter algo que a complemente, como por exemplo, uma coindexação. Assim, voltando à terceira linha da busca no exemplo (1), *node: IP** significa que o comando dado para a busca é o seguinte: procure em todos os níveis mais alto da hierarquia de anotação que possua um verbo flexionado (*IP = Inflectional Phrase*).

Nas linhas seguintes da busca, aparecem as especificações de quais contextos interessam para encontrar o fenômeno linguístico pesquisado. A busca pretendida requer todos os sujeitos (*NP-SBJ*), que se encontrem foneticamente realizados, e estejam imediatamente dominados por uma sentença finita que seja subordinada (*IP-SUB*) , por isso, a *query* (investigação) inicia-se: *query:* (*IP-SUB iDominates NP-SBJ*). O sinal de exclamação (!) no caminho da busca significa negação, assim, como o objetivo é encontrar sentenças subordinadas que apresentem a ordem verbo-sujeito (VS), para a busca ficar mais precisa, deve-se retirar as construções de sentenças subordinadas que contenham sujeitos nulos (*NP-SBJ *pro**) e sujeitos expletivos (*NP-SBJ *exp**), seguidos ou não de coindexações. Para excluir esses contextos : *AND (NP-SBJ iDominates !*pro*) AND (NP-SBJ iDominates !*exp*)*. Por fim, a última linha *AND (tns_vb2 precedes NP-SBJ)* diz: encontre as sentenças em que o verbo finito venha antes do sujeito na sentença, uma vez que a ordem linear VS faz parte da busca pretendida.

Após definir a busca, salvá-la na extensão ".q", *VSsubordinada.q* . Abriu-se o terminal do computador, utilizando da ferramenta *Corpus Se*arch e realizou-se o caminho da busca no arquivo dos textos etiquetados do *Recreador Mineiro*. A Figura 7 apresenta a interface do resultado dessa busca.

Figura 7 – Apresentação do resultado da busca VSsubordinada.q no jornal Recreador Mineiro

```
10253  /~*
10254  as faz que suas doutrinas não possão chegar a todos:
10255  (RECREADOR1,67.1999)
10256  *~/
10257  /*
10258  12 IP-SUB:  12 IP-SUB, 13 NP-SBJ, 16 NP, 21 VB-P
10259  */
10260
10261  (0  (1 IP-MAT (2 NP-SBJ *pro*)
10262           (4 NP-DAT (5 CL as))
10263           (7 VB-P faz)
10264           (9 CP-THT (10 C que)
10265             (12 IP-SUB (13 NP-SBJ (14 PRO$ suas)
10266                          (16 NP (17 N-P doutrinas)))
10267                    (19 NEG não)
10268                    (21 VB-P possão)
10269                    (23 IP-INF (24 VB chegar)
10270                           (26 PP (27 P a)
10271                              (29 NP (30 Q-P todos)))))))
10272           (32 . :))
10273      (34 ID RECREADOR1,67.1999))
10274  /*
10275  FOOTER
10276    source file, hits/tokens/total
10277    port\recreador1.psd.bak.old    254/231/2390
10278  */
10279  /*
10280  SUMMARY:
10281  source files, hits/tokens/total
10282    port\recreador1.psd.bak.old    254/231/2390
10283  whole search, hits/tokens/total
10284        254/231/2390
```

Fonte: *print screen* da tela da ferramenta computacional *Corpus Search*.

A forma de apresentação dos resultados na interface desse programa é fornecidA forma de apresentação dos resultados na interface desse programa é fornecida de duas formas: i) por estatística, ou seja, pelo número de sentenças encontradas no texto com os critérios de busca elaborados e ii) de forma que se possa ver cada uma das sentenças que foi contabilizada pelo programa. Dessa maneira, não se apresentam apenas os números, mas também a sentença contabilizada. Esse mecanismo facilita a conferência e a revisão dos dados que foram apresentados, se eles realmente estão condizentes com o objetivo da busca efetuada.

No exemplo da busca, foram encontradas 254 sentenças com sujeitos pós-verbais em sentenças finitas subordinadas do total 2390 sentenças subordinadas investigadas. Isso significa dizer que as 2136 sentenças restantes são subordinadas que não apresentam a ordem VS. Ou seja, ou serão SV ou contêm sujeitos nulos (pro) ou contêm sujeitos expletivos (exp) em suas constituições, elementos que foram excluídos na elaboração do caminho da busca. Os resultados foram encontrados em segundos, daí a importância de se ter grandes *corpora* anotados. Após a elaboração de uma busca, ela pode ser efetuada em qualquer arquivo que esteja seguindo o mesmo padrão das etiquetas utilizadas na busca. É algo prático

e soluciona um sério problema encontrado para os pesquisadores da área de linguística histórica, que não dispõem de tempo para conseguir elaborar um *corpus* confiável e ao mesmo tempo elaborar análises linguísticas, uma vez que os prazos e a exequidade impostos para as pesquisas pela academia necessitam ser cumpridos.

A elaboração do *corpus* de jornais brasileiros e portugueses, passando por todas as ferramentas computacionais apresentadas nesse trabalho, levou a média de dois anos e meio para ser concluída. A partir desse material, é possível realizar buscas morfossintáticas e de fenômenos sintáticos em mais de 300 mil palavras anotadas, tudo isso em pouco tempo de busca, permitindo ao pesquisador maior tempo de análises aos fenômenos linguísticos e não ao preparo de todo o material para realizar buscas. O preparo de um material confiável é algo essencial, mas é algo sempre demorado e, às vezes, que não é disponibilizado para futuros trabalhos, por isso, deve ser divulgado e incentivado o preparo de textos por meio de ferramentas computacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, procurou-se demonstrar a constituição de um *corpus* anotado eletronicamente, a partir da metodologia de um projeto pioneiro de anotação de textos históricos em língua portuguesa, CHPTB, no qual a aliança entre a linguística histórica e a computação foi construída de modo consistente ao longo de muitos anos de trabalho e que nos mostrou como o trabalho em linguística histórica pode ser fascinante e desafiador. A utilização de ferramentas computacionais para a elaboração de grandes *corpora* anotados de língua vem se firmando como um recurso imprescindível para fazer estudos de mudança linguística, uma vez que requerem além da quantidade, confiabilidade. Estudos desta natureza ajudam a compreender a língua como algo vivo e em constante transformação.

Paixão de Sousa (2004) aponta que estudos históricos realizados com base em textos antigos dependem, antes de tudo, da garantia da fidelidade às formas originais dos textos, sendo este o pilar de sustentação que qualquer estudo linguístico, em qualquer quadro teórico. No caso dos *corpora* eletrônicos, esse pressuposto fundamental pode ser integrado a outros requisitos, como a necessidade de quantidade, agilidade e automação no trabalho estatístico de seleção de dados. Pode-se dizer ainda que a conjunção dessas vertentes configura o principal

desafio do trabalho de edição especializada e análise linguística de textos antigos no meio eletrônico. O trabalho com o texto antigo no âmbito da linguística histórica, nos novos moldes permitidos pela aliança entre a tradição do conhecimento filológico e as inovações do tratamento computacional, tem, portanto, um compromisso ético importante frente a essa nova realidade material do texto.

REFERÊNCIAS

BIKEL, Daniel. **On the parameter space of generative lexicalized statistical parsing models**. [tese]. Philadelphia: University of Pennsylvania, 2004.

FINGER, Marcelo. Técnicas de otimização da precisão empregadas no etiquetador Tycho Brahe. *In:* **V Encontro para o Processamento Computacional da Língua Portuguesa Escrita e Falada**. (PROPOR 2000), Atibaia, SP; 19-22 de novembro de 2000. p. 141-154.

GALVES, Charlotte. **Padrões rítmicos, fixação de parâmetros e mudança linguística** [projeto de pesquisa]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 1998. Disponível em: http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/prfpml/fase1. Acesso em: 30 abr. 2018

GALVES, Charlotte; ANDRADE, Aroldo L. de; FARIA, Pablo. **Tycho Brahe Parsed Corpus of Historical Portuguese**, dec. 2017. Disponível em: http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/texts. Acesso em: 30 abr. 2018.

GRAVINA, Aline P. 2008. 164 p. **A natureza do sujeito nulo na diacronia do PB**: estudo de um corpus mineiro (1845-1950). Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

KEPLER, Fábio N. **Modelagem de contextos para aprendizado automático aplicado à análise morfossintática**. 2010. 124 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação, Instituto de Matemática e Estatística, São Paulo, 2010.

KEPLER, Fábio N. Um etiquetador morfo-sintático baseado em cadeias de Markov de tamanho variável. 2006. 67 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, Instituto de Matemática e Estatística, São Paulo, 2006.

KEPLER, Fábio N.; FINGER, Marcelo. Part-of-speech tagging of portuguese based on variable length Markov Chains. *In*: VIEIRA, Renata *et al.* (ed.). Computational processing of the portuguese language: 7th INTERNACIONAL WORSHOP, PROPOR 2006. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag, 2006. p. 248-52.

MONTE, Gil do. **O jornalismo eborense (1846-1976).** 2. ed. Évora, Portugal, 1978.

PAIXÃO DE SOUSA, Maria C. O Corpus Tycho Brahe: contribuições para as humanidades digitais no Brasil. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, dez. 2014, p. 53-93. http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16ispep53-93. Acesso em: 30 abr. 2018.

PAIXÃO DE SOUSA, Maria; KEPLER, Fábio; FARIA, Pablo. EDictor: Novas perspectivas na codificação e edição de corpora de textos históricos. *In*: HEPHERD, Tânia; SARDINHA, Tony; PINTO, Márcia. (org.). **Caminhos da Linguística de Corpus**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 191-223.

PAIXÃO DE SOUSA, Maria C. **Língua barroca**: sintaxe e história do português nos 1600. 2004. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2004.

RAFAEL, Gina G.; SANTOS, Manuela. **Jornais e revistas portugueses do século XIX**. v. 1, Biblioteca Nacional, Lisboa, Portugal, 1998.

RANDALL, Beth; TAYLOR, Ann; KROCH, Anthony. **CorpusSearch 2** [programa de computador. Versão: [2].Data de publicação [2009]. Atualizado em: [20/11/2009]. Disponível em: http://corpussearch.sourceforge.net/. Acesso em: 30 abr. 2018.

ROCHA, Marco. Relações anafóricas no português falado: uma abordagem baseada em corpus. **DELTA**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 229-261, 2000.

SARDINHA, Tony B. Linguística de Corpus: histórico e problemática. **DELTA**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

TARALLO, Fernando L. Diagnosticando uma gramática brasileira. *In*: M. KATO; I. ROBERTS (ed.). **Português Brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas/SP, Editora da Unicamp, 1994, p. 69-105.

TAYLOR, Ann; KROCH, Anthony. **The Penn-Helsinki Parsed Corpus of Middle English II**. Manuscrito não publicado. Univ. Pensilvânia, 1998.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Cláudia Andrea Rost Snichelotto é mestre (2002) e doutora (2009) em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professora titular-livre da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó, Santa Catarina, atuando nos cursos de licenciatura em Letras Português e Espanhol e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Linguísticos. É líder do Grupo de Pesquisa Estudos Sociolinguísticos e Interfaces e pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa Para a História do Português Brasileiro de Santa Catarina, da UFSC. Foi Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da UFFS, de 2012 a 2015, e Vice-Presidente do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CelSul), gestão 2013-2014.

Mary Neiva Surdi da Luz é mestre (1998) em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutora (2010) em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é professora da UFFS, *campus* Chapecó, Santa Catarina, atuando nos cursos de licenciatura em Letras Português e Espanhol e de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Linguísticos. É integrante do Fronteiras – Laboratório de Estudos do Discurso (UFFS) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Lingua(gem), discurso e subjetividade (UFFS) e do Grupo de Pesquisa Linguagem, Discurso e Memória (UFSM). É membro do GT de Análise de Discurso ANPOLL. Foi Vice-Coordenadora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da UFFS, de 2014 a 2017.

SOBRE OS AUTORES

Aline Peixoto Gravina é mestre (2008) e doutora (2014) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó, Santa Catarina, no curso de graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Foi Vice-Coordenadora (gestão 2017-2019) e atualmente é Coordenadora (gestão 2020-2021) do PPGEL, da UFFS.

Angela Derlise Stübe é mestre (2000) em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria e doutora (2008) em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó, Santa Catarina, no curso de graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). É membro do GT "Práticas Identitárias em Linguística Aplicada", na ANPOLL, líder do Grupo de Pesquisa "Língua(gem), discurso e subjetividade", integrante do "Fronteiras: Laboratório de Estudos do Discurso" e foi coordenadora (gestão 2017-2019) do PPGEL, da UFFS.

Cristiane Horst é doutora (2009) em Filologia Românica pela Christian-Albrechts-Universität zu Kiel na Alemanha. É professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó, Santa Catarina. Atua no curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol e Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. É Vice-Líder do grupo de pesquisa "Atlas das Línguas em Contato na Fronteira".

Ednei de Souza Leal é mestre (2014) em Letras pela Universidade Federal do Paraná e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos-SP (UFSCar).

Eric Duarte Ferreira é mestre (2007) e doutor (2011) em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e professor da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó, Santa Catarina. Atua no curso de licenciatura em

Letras Português e Espanhol e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Linguísticos. É membro do Grupo de Pesquisa *Língua(gem), Discurso e Subjetividade* (UFFS).

Ester Mírian Scarpa é mestre (1976) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e doutora (1984) em Linguística pela University of London, com pós-doutorado na Universidade de Oxford (1996), Newcastle (1998) e Reading (1999). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Campinas. Foi secretária da ABRALIN, de 1977 a 1979, com Carlos Franchi como presidente e Dino Preti como secretário. Foi Coordenadora do GT de Psicolinguística da ANPOLL de 1991 a 1994. Participou do Programa Professor Visitante Nacional Sênior (*Edital CAPES Nº 6*/2012) no PPGEL de 2012 a 2014.

Fabiane Aparecida Pereira é mestre (2016) em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul e doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, é professora de língua portuguesa e língua inglesa na rede municipal de ensino em Água Doce-SC. Integra o Grupo de Pesquisa Lingua(gem), discurso e subjetividade.

Irene Cristina Kohler é mestre (2014) em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Atualmente é professora de inglês da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e professora da Faculdade Santa Rita – Chapecó.

Marcelo Jacó Krug é mestre (2004) em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutor (2009) em Filologia Românica pela Christian-Albrechts-Universität zu Kiel na Alemanha. É professor da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó, Santa Catarina, atuando no curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Linguísticos. É líder o Grupo de Pesquisa "Atlas das Línguas em Contato na Fronteira" (ALCF).

Renato Miguel Basso é mestre e doutor (2009) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil (Unicamp). É professor da Universidade Federal de São Carlos e bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Valdir Prigol é mestre (1999) em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (1999) e doutor em Literatura (2003) pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professor do curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFFS, *campus* Chapecó, Santa Catarina. Coordena o grupo de pesquisa Trânsitos Literários. Participa do grupo de pesquisa Lingua(gem), discurso e subjetividade e do Laboratório Fronteiras.

Reitoria